Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8970169
Centre d'intérêt: 540

Cantin, Solange.

Guide d'élaboration d'épreuves locales pour la mesure des acquis extrascolaires au collégial / Solange Cantin. -- Montréal : Fédération des cégeps, 1989.
125 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. En tête du titre: Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial. Bibliogr.: p. 123-125.

ISBN 2-89100-60-9

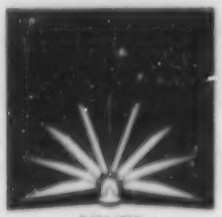
Vedette(s)-secondaire(s): Fédération des cégeps • Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial

Descripteur(s): Elaboration d'examens • Reconnaissance des acquis • Collégial (Ordre d'enseignement)

Document technique, ce guide propose une démarche pour réaliser un instrument de mesure des apprentissages extrascolaires en tenant compte du contexte particulier de la reconnaissance des acquis au collégial. Cette démarche comprend cinq étapes: 1. établissement du référentiel de connaissances et d'habiletés; 2. choix du type d'épreuve à élaborer suivant la nature des résultats d'apprentissage contenus dans le référentiel; 3. conception et rédaction de l'épreuve; 4. validation et expérimentation de l'épreuve; 5. révision de l'épreuve. Un chapitre porte sur le matériel à fournir aux candidats, un autre sur les caractéristiques et les principes de rédaction des principaux types d'épreuve.

Type de document: d

EDUQ
8970169



FONDS
POUR L'IMPLANTATION
DE LA
RECONNAISSANCE
DES ACQUIS
AU COLLÉGIAL

GUIDE D'ÉLABORATION D'ÉPREUVES LOCALES POUR LA MESURE DES ACQUIS EXTRASCOLAIRES AU COLLÉGIAL

Solange Cantin

Avril 1989

Fédération des cégeps, 500, boulevard Crémazie Est, Montréal (Québec) H2P 1E7 – Tél.: (514) 381-8631

DÉPÔT LÉGAL : Deuxième trimestre 1989

Bibliothèque Nationale du Québec
Bibliothèque Nationale du Canada

ISBN 2-89100-50-6

© **Copyright : F.I.R.A.C.**

Tous droits réservés. Aucune partie de cet ouvrage ne peut être reproduite, enregistrée ou retransmise sous aucune forme ni par aucun procédé électronique, mécanique, photographique ou autres sans l'autorisation écrite du F.I.R.A.C.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 1

INTRODUCTION: L'UTILISATION DES ÉPREUVES DANS LA MESURE ET L'ÉVALUATION DES ACQUIS EXTRASCOLAIRES 3

1. La reconnaissance des acquis extrascolaires 7
2. Les approches utilisées 8
3. L'utilisation des épreuves locales dans la mesure et l'évaluation des acquis extrascolaires 9
4. Les types de mesure et d'évaluation appropriés à la reconnaissance des acquis extrascolaires 10
5. La crédibilité de l'instrument de mesure 12
6. La construction d'épreuves spécifiques à la reconnaissance des acquis extrascolaires 13

CHAPITRE 1: ÉTAPES D'ÉLABORATION DE L'ÉPREUVE 15

ÉTAPE 1: ÉTABLISSEMENT DU RÉFÉRENTIEL 19

1. Consultation des sources d'information disponibles 27
2. Analyse du programme à l'aide des informations recueillies. . . 28
3. Sélection des connaissances, habiletés, et attitudes s'il y a lieu, représentatives du programme et essentielles à retenir pour fin de reconnaissance d'acquis extrascolaires 33
4. Pondération des éléments retenus 41
5. Détermination des critères de performance qui permettront de juger de la présence des habiletés retenues 43
6. Validation auprès de spécialistes de la discipline 45

ÉTAPE 2: CHOIX DU TYPE D'ÉPREUVE À ÉLABORER 47

1. Choix du type d'épreuve en fonction de la nature de l'habileté à mesurer 47

2. Épreuves appropriées à la vérification des performances pratiques 49

3. Épreuves appropriées à la mesure des habiletés cognitives. . . 51

ÉTAPE 3: CONCEPTION ET RÉDACTION DE L'ÉPREUVE 55

1. Respect de la nature de l'habileté à mesurer dans le choix de la tâche proposée 55

2. Respect de la pondération fixée 57

3. Respect des exigences ou des règles de rédaction du type d'épreuve choisi 57

4. Utilisation d'un vocabulaire adapté 58

ÉTAPE 4: VALIDATION ET EXPÉRIMENTATION DE L'ÉPREUVE . 59

ÉTAPE 5: RÉVISION DE L'ÉPREUVE 63

CHAPITRE 2: MATÉRIEL À FOURNIR AUX CANDIDATS ET CANDIDATES 77

CHAPITRE 3: CARACTÉRISTIQUES ET PRINCIPES DE RÉDACTION DES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉPREUVES 81

3.1 Épreuves appropriées à la vérification des performances pratiques 83
- 3.1.1 Grille d'évaluation 84
- 3.1.2 Liste de vérification 89
- 3.1.3 Description des épreuves appropriées à la vérification des performances pratiques 90

3.2 Épreuves appropriées à la mesure des habiletés cognitives. . . 99

POSTFACE: Collaboration demandée pour l'amélioration de la première version du guide 119

FORMULAIRE DE SOUMISSION D'EXEMPLES POUR LA VERSION FINALE DU GUIDE 121

DOCUMENTS CONSULTÉS 123

PRÉSENTATION

Ce guide s'adresse aux personnes à qui un établissement d'enseignement collégial confie la construction d'un instrument de mesure en vue d'accorder des unités pour des acquis extrascolaires. On parlera donc d'épreuves locales ou d'instruments de mesure maison, ce qui n'exclut pas que les instruments produits soient utilisés par d'autres collèges si ces derniers les jugent satisfaisants, ni que la démarche proposée dans ce guide puisse s'appliquer à des épreuves bâties en concertation par plusieurs collèges.

Le **Guide d'élaboration d'épreuves locales pour la mesure des acquis extrascolaires au collégial** est un document essentiellement technique. Tout en s'inspirant de guides déjà produits sur la mesure des apprentissages, il propose une marche à suivre pour réaliser les différentes étapes d'élaboration d'un instrument de mesure des apprentissage en tenant constamment compte du contexte particulier de la reconnaissance des acquis extrascolaires au niveau collégial.

Après avoir situé en introduction la construction et l'utilisation des épreuves dans le contexte particulier de la reconnaissance des acquis extrascolaires, le guide présente ensuite une démarche d'élaboration d'épreuves en cinq étapes, suivie d'un bref chapitre sur le matériel à fournir aux candidats et candidates et d'un chapitre technique sur les caractéristiques et les principes de rédaction des différents types d'épreuve.

Ce guide aura atteint son but s'il est considéré par les personnes qui l'utilisent comme un outil vers une démarche systématique dans l'évaluation des apprentissages extrascolaires, et non comme une procédure utilisée aveuglément sans adaptation. Nous ne proposons pas une recette à suivre, mais plutôt un certain nombre d'ingrédients dont la présence est essentielle pour garantir la crédibilité des instruments produits. Le dosage de ces ingrédients et la présentation du produit final peuvent varier selon les habitudes de travail et la créativité personnelle.

Les commentaires des utilisateurs et des utilisatrices seront très appréciés par l'auteure et par le F.I.R.A.C. en vue d'une éventuelle prochaine édition qui répondrait mieux aux besoins de ceux et celles qui pratiquent l'art difficile de porter un jugement sur les niveaux de connaissance ou d'habileté atteints par une personne en dehors de la responsabilité d'un établissement d'enseignement.

INTRODUCTION: L'UTILISATION DES ÉPREUVES DANS LA MESURE ET L'ÉVALUATION DES ACQUIS EXTRASCOLAIRES

Avant d'aborder la partie technique de ce guide, il est essentiel de bien identifier le contexte d'utilisation des instruments de mesure des acquis extrascolaires pour en comprendre leur spécificité.

Nous nous limiterons toutefois aux aspects nécessaires à la compréhension des étapes d'élaboration des épreuves:

- brève définition de la reconnaissance des acquis extrascolaires;
- identification des types de mesure et d'évaluation qu'elle implique;
- énumération des principales approches utilisées pour la mesure et l'évaluation de ces acquis;
- identification des contextes particuliers dans lesquels seront construites et utilisées les épreuves locales;
- brève description des qualités nécessaires à la crédibilité de l'épreuve maison;
- et finalement, courte réflexion sur la pertinence de la construction d'épreuves spécifiques à la reconnaissance des acquis extrascolaires.

Les évaluateurs et les évaluatrices qui utiliseront ce guide sont invités à s'adresser aux responsables de la reconnaissance des acquis dans leur établissement pour obtenir des informations plus détaillées sur la reconnaissance des acquis extrascolaires et de la documentation spécialisée sur les questions qui les préoccupent. Nous suggérons particulièrement deux publications qui permettent de se situer par rapport aux concepts et aux approches propres à la reconnaissance des acquis extrascolaires:

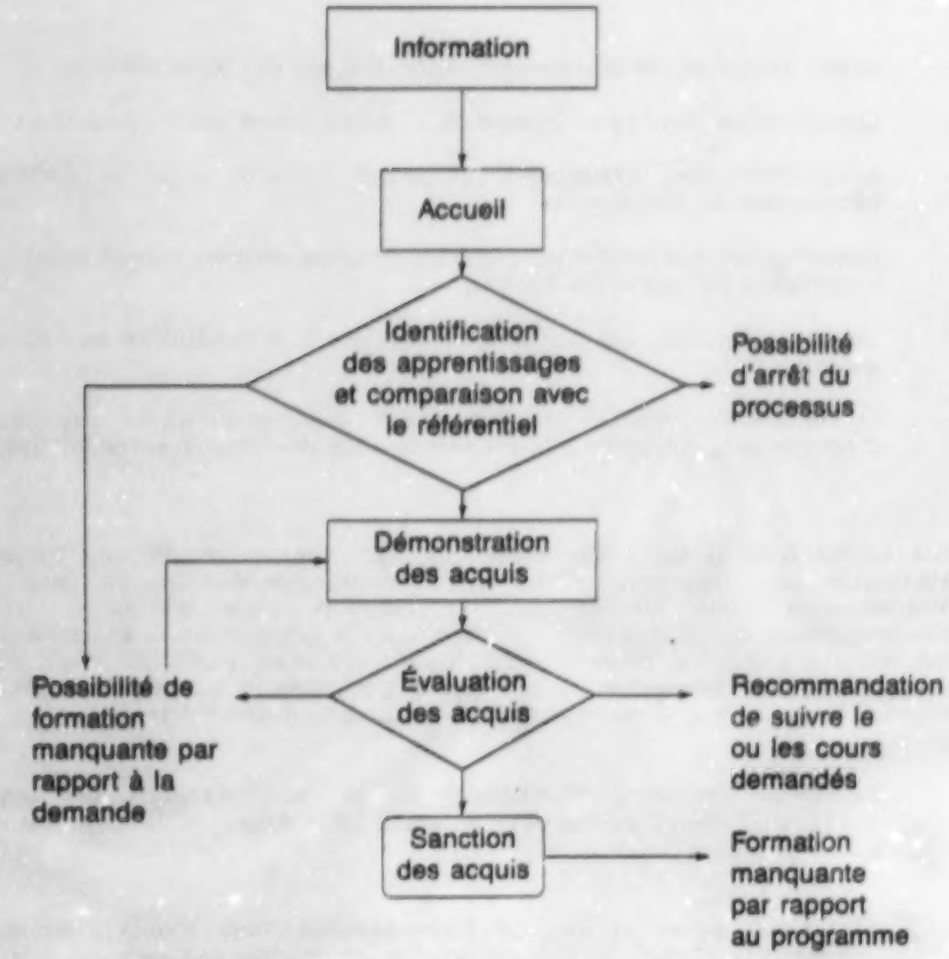
. LANDRY, Francine, **Vocabulaire de la reconnaissance des acquis**, Montréal, Fédération des cégeps, avril 1987, 84 p. (collection Études et réflexion, no 9);

. SIMOSKO, Susan et al., **La reconnaissance des acquis. Manuel de l'évaluateur**. Traduction et adaptation de Assessing Learning. A CAEL Handbook for Faculty, Francine Landry, Modulo Éditeur, 1989 (à paraître).

Notons de plus que le F.I.R.A.C. a produit une bibliographie des documents québécois sur le sujet (Landry, 1988).

SCHÉMA 1

PROCESSUS GÉNÉRAL DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXTRASCOLAIRES



1. La reconnaissance des acquis extrascolaires

Bien que l'expression reconnaissance des acquis englobe, dans le domaine de l'éducation, l'ensemble des acquis de formation et qu'elle puisse être appliquée dans d'autres domaines à des acquis de différentes natures[1], nous limiterons sa signification dans ce guide à la reconnaissance des acquis extrascolaires. Cette expression désigne communément le processus par lequel un établissement d'enseignement accorde des unités ou crédits à des individus pour des apprentissages réalisés en dehors des cours et des programmes menant à l'obtention d'unités ou de crédits, peu importe leur lieu ou leur mode d'acquisition. L'expression désigne aussi la sanction des acquis résultant de ce processus.

Comme on peut le constater au schéma 1, la reconnaissance des acquis extrascolaires peut être considérée comme un processus qui implique information et accueil, identification des apprentissages, comparaison de ces acquis avec les exigences de l'établissement pour l'obtention d'unités, démonstration des acquis, évaluation et sanction. La poursuite de la formation dans un programme donné fait généralement suite au processus de reconnaissance des acquis; on constate toutefois que la formation manquante par rapport à la demande spécifique de reconnaissance d'acquis peut aussi se réaliser en cours de processus. Notre objet n'étant pas ici de discuter de ce point, nous référons le lecteur à l'analyse de Francine Landry sur le sujet: *La formation manquante: une charnière entre la reconnaissance des acquis et la formation au collégial* (juillet 1988).

---

(1) Voir à ce sujet l'analyse de Francine Landry dans le **Vocabulaire de la reconnaissance des acquis**, p. 53 à 58.

2. Les approches utilisées

On observe trois grandes approches dans la façon dont sont mesurés et évalués les apprentissages dans le cadre de la reconnaissance des acquis (Isabelle, R., 1984):

Approche basée sur les tests:

Il peut s'agir de tests standardisés ou de tests non standardisés. Aux États-Unis, des organismes se sont spécialisés dans la préparation de tests standardisés, et les candidats et candidates qui s'y soumettent présentent ensuite leurs résultats à l'établissement d'enseignement de leur choix. En plus de ces tests nationaux standardisés, les établissements utilisent des tests maison non standardisés pour mesurer les apprentissages des personnes qui prétendent avoir atteint les objectifs visés par certains cours ou par certains programmes.

Au Québec, comme ailleurs, cette approche traditionnellement utilisée par le monde scolaire est très attirante pour le personnel enseignant appelé à se prononcer sur les apprentissages réalisés en dehors du système scolaire. Dans la plupart des cas où des examens sont utilisés dans les collèges pour la reconnaissance des acquis extrascolaires, ce sont des examens préparés par le collège lui-même ou empruntés à un autre collège. Toutefois, quelques programmes ont fait ou font actuellement l'objet de concertation entre plusieurs collèges en vue de construire des épreuves qui sont ou seront mises à la disposition de l'ensemble des établissements du réseau. En ce qui concerne les tests standardisés, la seule expérience québécoise de construction de ce type de test pour la reconnaissance des acquis extrascolaires au collégial vise les cours obligatoires de français et est actuellement en cours sous la responsabilité du collège Marie-Victorin.

Approche basée sur l'établissement d'équivalences:

L'établissement d'équivalences est utilisé pour des programmes de formation importants qui ne donnent pas accès à des unités ou des diplômes scolaires; on pense par exemple à la formation militaire ou à la formation offerte dans des entreprises comme les caisses populaires.

Des expérimentations de cette approche sont actuellement en cours dans des collèges québécois, la plus importante étant menée par le collège Ahuntsic et visant l'établissement d'équivalences entre les programmes de formation aux différents métiers militaires dispensés par l'armée canadienne et les disciplines techniques similaires enseignées dans les collèges. Dans cette approche, ce sont les programmes et la formation dispensés qui sont comparés aux exigences des collèges dans les programmes similaires. Une fois les équivalences établies, l'individu n'a qu'à démontrer qu'il a suivi avec succès la formation jugée équivalente pour obtenir des unités de niveau collégial.

. **Approche individualisée d'évaluation:**

Cette approche est basée sur la possibilité pour la personne évaluée de fournir elle-même, à l'appui de sa demande de reconnaissance d'acquis, des preuves d'apprentissage déjà existantes ou élaborées à cette fin. Si elles ne sont pas suffisantes, ces preuves sont ensuite complétées par une procédure complémentaire d'évaluation adaptée à chaque situation.

Plusieurs collèges québécois expérimentent depuis quelques années la méthode du **portfolio** mise au point aux États-Unis et dans laquelle les candidats et les candidates sont amenés à réviser leurs expériences de vie et de travail, à identifier leurs acquis de formation, à déterminer si ces acquis correspondent à des apprentissages visés par des cours ou des programmes de niveau collégial, et à identifier et fournir les preuves des apprentissages qu'ils prétendent avoir réalisés.

3. L'utilisation des épreuves locales dans la mesure et l'évaluation des acquis extrascolaires

Si le collège ou un département en particulier opte pour l'approche basée sur les tests, et s'il n'existe pas de tests standardisés ou d'épreuves réseau dans la discipline où des demandes de reconnaissance d'acquis extrascolaires sont faites, il sera nécessaire de construire une épreuve maison. Il pourra s'agir d'une épreuve synthèse unique ou d'épreuves complémentaires entre elles. Par contre, si le collège choisit l'utilisation du portfolio, la construction d'épreuves partielles est nécessaire lorsque le portfolio présenté ne contient pas les

preuves d'apprentissage suffisantes permettant de porter un jugement sur la présence de ces apprentissages. On peut ainsi rencontrer les trois situations suivantes:

. **Construction d'une épreuve synthèse unique:**

À ce moment, l'épreuve couvre l'ensemble des connaissances et des habiletés dont on juge l'atteinte essentielle pour octroyer les unités; ces connaissances ou habiletés peuvent se rapporter à un cours ou à un regroupement de cours.

. **Construction d'épreuves complémentaires entre elles:**

On aura ici plus d'une épreuve pour vérifier l'atteinte des connaissances et des habiletés jugées essentielles à l'obtention d'unités. Cette situation est justifiée par l'existence dans un même référentiel d'habiletés de nature différente. La décision de sanction des acquis sera prise en combinant les résultats aux épreuves complémentaires.

. **Construction d'une épreuve complémentaire au portfolio:**

Cette opération est nécessaire uniquement dans les cas où les pièces justificatives contenues dans le portfolio ne permettent pas de vérifier l'atteinte de l'ensemble des connaissances et des habiletés jugées essentielles. **Il est très important de noter que le portfolio ne s'accompagne pas obligatoirement d'une épreuve complémentaire.**

4. Les types de mesure et d'évaluation appropriés à la reconnaissance des acquis extrascolaires

Mesurer, c'est attribuer un symbole à un objet, un événement, une personne, selon certaines règles préétablies; par exemple, mesurer la température

ambiante à l'aide d'un thermomètre gradué en degrés Celsius. Le résultat de la mesure est purement descriptif. Tandis qu'évaluer, c'est porter un jugement de valeur sur cet objet, cet événement, cette personne, à partir d'un certain nombre d'informations, en vue généralement de prendre une décision; par exemple, affirmer qu'il fait très beau quand le thermomètre indique 30 degrés Celsius en été et 0 degré Celsius en hiver, et décider en conséquence des vêtements à porter ou des activités à entreprendre (Scallon, 1974).

Dans l'évaluation des apprentissages, la mesure se fera souvent par un examen, et le résultat de la mesure constituera une information essentielle mais pas nécessairement unique au jugement qui sera porté et à la décision qui sera prise; d'autres informations disponibles seront utilisées à l'occasion. Plus la mesure sera valable, plus on portera un jugement éclairé; c'est ce qui explique toute l'importance accordée à certaines qualités des instruments de mesure, comme la validité et la fidélité.

En éducation, on distingue traditionnellement la mesure normative de la mesure critériée. La **mesure normative** permet de comparer le score d'un étudiant ou d'une étudiante à ceux de son groupe, tandis que la **mesure critériée** permet de savoir quels objectifs ont été atteints. Du côté de l'évaluation, on distingue l'**évaluation sommative** qui permet de faire le point sur les apprentissages réalisés par un individu et qui survient généralement à la fin d'une étape importante, de l'**évaluation formative** qui permet de se situer par rapport au degré d'atteinte des objectifs et vise généralement à détecter les lacunes dans l'apprentissage et à y remédier (Scallon, 1974, 1988).

Dans le contexte de la reconnaissance des acquis extrascolaires, le processus consiste à vérifier la concordance entre les connaissances et les habiletés acquises par un individu en dehors du système scolaire et les résultats d'apprentissage généralement atteints dans tel cours, tel regroupement de cours ou tel programme. La référence critériée plutôt que normative sera donc appropriée dans ce contexte, puisque ce qui nous intéresse c'est le niveau de performance de l'adulte par rapport à un résultat d'apprentissage donné, et non sa situation relative par rapport à un groupe donné.

Toujours dans le contexte de la reconnaissance des acquis extrascolaires, l'information obtenue sur les apprentissages d'un individu sera utilisée pour se prononcer sur l'état de ses connaissances et habiletés à un moment donné, pour faire un bilan de l'atteinte par cette personne d'un ensemble de résultats d'apprentissage. On est donc d'emblée dans une perspective d'évaluation sommative. Bien que ce dernier type d'évaluation soit souvent associé à la mesure normative, il est bien sûr possible de procéder à un bilan des apprentissages à partir de mesures critériées.

5. La crédibilité de l'instrument de mesure:

L'évaluation des apprentissages, qu'ils soient scolaires ou extrascolaires, doit reposer sur des instruments de mesure crédibles, c'est-à-dire dans lesquels l'ensemble des intervenants du système d'éducation et la société dans son ensemble peuvent avoir confiance parce que les décisions prises à partir de ces instruments de mesure sont des décisions éclairées. Dans le contexte de la reconnaissance des acquis extrascolaires, étant donné que l'infrastructure scolaire n'est pas là pour garantir une certaine crédibilité à l'évaluation, celle-ci reposera en grande partie sur la valeur de la procédure utilisée et des instruments eux-mêmes.

La crédibilité d'un instrument de mesure résulte de trois qualités essentielles: sa validité, sa fidélité et son caractère réalisable et applicable (SCOTVEC, 1988).

Au-delà de sa capacité à «mesurer ce qu'elle est censée mesurer», une procédure d'évaluation est **valide** si elle remplit les fonctions pour lesquelles elle a été conçue, c'est-à-dire fournir l'information appropriée au type de décision à prendre. Les chercheurs en éducation et en psychologie ont défini divers types de validité. Dans la construction d'épreuves locales pour des fins de reconnaissance des acquis extrascolaires, nous devrons nous limiter à nous préoccuper de la validité de contenu et de la validité prédictive.

La démarche proposée dans ce guide permet de s'assurer de la **validité de contenu**, particulièrement par le respect des critères suggérés pour l'établissement du référentiel, par le recours à l'intervention d'autres spécialistes de contenu à quelques étapes clés, par le choix d'un type d'instrument de mesure approprié à la nature de l'habileté à mesurer, et par le respect des exigences ou règles de rédaction propres au type d'instrument développé. Quant à la **validité prédictive**, l'observation du comportement ultérieur des candidats et des candidates dont les acquis extrascolaires ont été sanctionnés et qui poursuivent leur formation permettra de vérifier si ces personnes possédaient vraiment les connaissances et les habiletés nécessaires à la poursuite de leur formation dans un programme donné.

La **fidélité** d'un instrument de mesure est sa capacité à produire de façon constante le même jugement pour la même performance ou le même produit. On s'efforcera de réduire les erreurs de mesure et donc d'augmenter la fidélité en définissant des critères de performance explicites pour chacun des résultats d'apprentissage attendus, et on s'appliquera à réduire la subjectivité du

jugement porté par le correcteur ou la correctrice en élaborant des grilles d'évaluation ou des listes de vérification complètes pour l'observation des performances complexes ou des produits résultant de l'application de performances complexes.

En ce qui concerne sa construction et son utilisation, l'épreuve maison doit être **réalisable** et **applicable**. Dans l'élaboration de l'épreuve, on tiendra donc compte des limites de temps et de ressources humaines investis dans la construction de ce genre d'épreuve; il est exclu, par exemple, que l'épreuve maison fasse l'objet d'une analyse statistique à partir de plusieurs passations. On se limitera à une expérimentation minimum auprès de quelques sujets possédant des caractéristiques similaires à celles des candidates et candidats éventuels. Le caractère applicable de l'épreuve réfère aux contraintes de temps et de lieux imposées aux personnes évaluées et à celles qui évaluent. La durée de l'épreuve doit demeurer dans les limites de l'acceptable, par exemple, de même que les déplacements exigés des évaluateurs et évaluatrices.

5. La construction d'épreuves spécifiques à la reconnaissance des acquis extrascolaires

On s'interroge fréquemment sur la pertinence d'utiliser pour évaluer les acquis extrascolaires les épreuves servant à la mesure des apprentissages dans le cadre d'un cours. On comprendra rapidement à la lecture de ce guide, particulièrement du chapitre sur l'établissement du référentiel, que les instruments construits pour évaluer les apprentissages réalisés dans le cadre d'un processus scolaire de formation seront rarement appropriés à la mesure des apprentissages extrascolaires.

En effet, l'accent mis dans le processus de la reconnaissance des acquis extrascolaires sur les résultats d'apprentissage représentatifs du programme et jugés essentiels à l'octroi d'unités nous éloigne des préoccupations reliées au processus d'apprentissage comme tel qui motivent et expliquent la poursuite et l'évaluation, dans un cours donné, de nombreux objectifs spécifiques.

Par ailleurs, à cause des usages variés et des diverses extensions récentes de l'évaluation dans le domaine scolaire, les théoriciens de l'évaluation en éducation insistent de plus en plus sur le fait que l'amélioration de l'évaluation scolaire passe par le respect des fonctions recherchées. Ainsi, Ralph Tyler qui, il y a près de 40 ans a jeté les bases d'une méthodologie scientifique de

l'évaluation pédagogique, rappelle dans une monographie récente que l'utilisation d'un test ou d'une méthode d'évaluation dans un but autre que celui pour lequel ils ont été construits s'avère rarement appropriée, puisque le test ou la méthode d'évaluation ont été construits dans un but précis qui a conditionné le choix des postulats et des procédés (Tyler, 1986). De même, Jean Cardinet, un spécialiste de l'évaluation pédagogique dans le monde francophone, affirme: «Si l'on veut améliorer les méthodes d'évaluation, le bon sens conduit plutôt à partir de la fonction recherchée: sachant ce que l'on veut obtenir, on pourra alors juger la méthode suivie sur la base de ses résultats» (Cardinet, 1985).

On peut donc affirmer que les caractéristiques propres au processus de reconnaissance des acquis extrascolaires et la tendance générale de la réflexion actuelle sur les fondements de la mesure et de l'évaluation en éducation militent en faveur de l'élaboration d'approches et d'instruments spécifiques à la reconnaissance des acquis extrascolaires, celle-ci ne constituant en fait qu'une des fonctions de plus en plus diversifiées de l'évaluation dans le monde de l'éducation.

CHAPITRE 1

ÉTAPES D'ÉLABORATION DE L'ÉPREUVE

Ce chapitre constitue l'essentiel de ce guide. Il présente une démarche en cinq étapes pour l'élaboration d'épreuves locales ayant pour objectif la reconnaissance d'acquis extrascolaires. Les cinq étapes proposées (voir le schéma 2) sont explicitées en détail dans les sections de ce chapitre:

- l'**établissement du référentiel** constitue la première et la plus importante étape. En effet, le référentiel est la base de la planification de toute l'épreuve, en plus de servir de référence aux candidats ou candidates et aux personnes qui les conseillent; — **Étape 1** **Pages 19-46**

- le **choix du type d'épreuve à élaborer** se fera ensuite en fonction de la nature des résultats d'apprentissage contenus dans le référentiel; — **Étape 2** **Pages 47-54**

- vient ensuite la **conception et la rédaction de l'épreuve** qui seront encore une fois influencées essentiellement par le contenu du référentiel et par les règles propres à la construction du type d'instrument choisi; — **Étape 3** **Pages 55-58**

- la **validation et l'expérimentation de l'épreuve** seront ensuite nécessaires; — **Étape 4** **Pages 59-62**

- on terminera par la **révision de l'épreuve**, étape dont l'envergure dépendra des résultats de la validation et de l'expérimentation. — **Étape 5** **Page 63**

SCHÉMA 2

ÉTAPES PROPOSÉES POUR L'ÉLABORATION D'UN INSTRUMENT DE MESURE EN RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXTRASCOLAIRES

ÉTAPE 1

ÉTABLISSEMENT DU RÉFÉRENTIEL

↓

ÉTAPE 2

CHOIX DU TYPE D'ÉPREUVE À ÉLABORER

↓

ÉTAPE 3

CONCEPTION ET RÉDACTION DE L'ÉPREUVE

↓

ÉTAPE 4

VALIDATION ET EXPÉRIMENTATION DE L'ÉPREUVE

↓

ÉTAPE 5

RÉVISION DE L'ÉPREUVE

ÉTAPE 1: ÉTABLISSEMENT DU RÉFÉRENTIEL

INTRODUCTION

Définition et utilité du référentiel

Définition préliminaire

Dans un premier temps, définissons le référentiel de manière générale comme étant l'ensemble des **connaissances** et des **habiletés** auxquelles se référeront les **personnes** qui ont des **décisions** à prendre par rapport à la démonstration et à la sanction des acquis de formation extrascolaires dans une discipline donnée.

Personnes concernées

Les personnes concernées sont les candidats et candidates à la reconnaissance des acquis, les conseillers et conseillères qui les assistent et les évaluateurs et évaluatrices.

Type de décision

Le type de décision à prendre dépend du statut des personnes en cause: présenter ou non une demande de reconnaissance d'acquis ...; apporter le soutien nécessaire à cette décision ...; déterminer comment mesurer adéquatement les connaissances et habiletés...

Connaissances et habiletés à retenir

Mais quelles seront les connaissances et les habiletés qui serviront d'éléments de référence à la reconnaissance des acquis extrascolaires? On s'entend généralement pour reconnaître que les programmes d'études constituent le référentiel en reconnaissance des acquis extrascolaires pour les établissements d'enseignement (Landry, 1987 et juillet 1988). Toutefois, de façon aussi générale, on affirme que la perspective adoptée pour la reconnaissance des acquis sera très différente de la perspective dans laquelle sont décrits les programmes et les cours.

Résultats attendus

Dans les descriptions de programmes et dans les plans de cours, on parle en effet d'objectifs d'apprentissage et de contenu, tandis qu'en reconnaissance des acquis extrascolaires on insistera sur les **résultats attendus** de la formation plutôt que sur le processus d'apprentissage (Landry, juillet 1988; Simosko et al., 1989) et on se concentrera sur les **éléments essentiels et représentatifs** des programmes, tant en ce qui concerne les habiletés que les éléments de contenu auxquels ces habiletés s'appliquent (M.E.Q., 1988, chap. 1 et 2).

L'accent mis sur les résultats attendus et sur les éléments essentiels d'un programme conduira souvent à la remise en question, pour des fins de démonstration des acquis extrascolaires, du découpage par cours imposé par le processus de formation scolaire. C'est ce qui a conduit, par exemple, le ministère de l'Éducation du Québec à faire du regroupement des cours une caractéristique fondamentale du matériel d'évaluation des acquis extrascolaires pour l'ordre d'enseignement secondaire (M.E.Q., 1987, Cadre, p. 3).

Définition du référentiel

Les commentaires précédents nous conduisent à préciser la définition du référentiel proposée plus haut. Le référentiel est constitué par **l'ensemble des connaissances, habiletés, et attitudes s'il y a lieu, dont l'atteinte est jugée essentielle pour la reconnaissance d'acquis extrascolaires correspondant à un cours, un regroupement de cours ou un programme donné.**

Utilité du référentiel

On peut aisément comprendre quelle sera l'utilité du référentiel pour les différentes personnes engagées dans le processus de la reconnaissance des acquis:

. **pour les candidats et candidates:**

- il favorise une plus grande équité à cause de l'accent mis sur les résultats et non sur le processus d'apprentissage, et à cause de la base d'évaluation commune qui rend l'évaluation moins dépendante de la personne qui la fait, celle-ci n'étant pas toujours la même d'un candidat ou d'une candidate à l'autre;

- il leur permet de comparer leurs acquis avec les exigences institutionnelles et de prendre ainsi une décision mieux éclairée quant à la poursuite ou à l'abandon de leur démarche;

- il leur permet de présenter des preuves pertinentes si l'approche du portfolio est privilégiée;

- il leur permet de mieux se préparer à la passation de l'épreuve lorsque cette approche est utilisée;

. **pour les conseillers et conseillères:**

- il leur facilite la tâche dans l'information à donner, dans le soutien à une prise de décision éclairée, et dans l'encadrement de la démarche d'élaboration du portfolio s'il y a lieu;

. **pour les évaluateurs et évaluatrices:**

- il sert de référence dans l'évaluation des pièces justificatives présentées dans le portfolio si cette approche est utilisée;

- il sert de base au choix du type d'instrument de mesure lorsque cette approche est utilisée, ou lorsqu'il faut recueillir des informations complémentaires au portfolio;

- il sert de base à l'élaboration de l'instrument de mesure.

DÉMARCHE PROPOSÉE POUR ÉTABLIR LE RÉFÉRENTIEL

L'établissement du référentiel constitue l'étape de base de la construction de l'instrument de mesure, comme nous l'avons vu dans l'introduction. Le succès de cette étape — c'est-à-dire l'identification correcte des éléments essentiels et représentatifs du cours, du regroupement de cours ou du programme servant de référence à la démonstration et à l'évaluation des acquis — est essentiel à la validité de toute la démarche. Il y a sûrement différentes façons d'arriver à cette identification de façon acceptable. Nous proposons dans ce guide une démarche étalée en six activités dont la réalisation n'est pas nécessairement linéaire, car il peut y avoir chevauchement entre les activités ou mouvement d'aller-retour d'une activité à l'autre. Ces activités conduisant à la production d'un document de référence sont les suivantes:

Activités proposées dans la démarche d'établissement du référentiel

1. Consultation des sources d'information disponibles;
2. Analyse du programme (ou du cours ou du regroupement de cours) à l'aide des informations recueillies;
3. Sélection des connaissances, habiletés, et attitudes s'il y a lieu, représentatives et essentielles à retenir pour fin de reconnaissance d'acquis extrascolaires;
4. Pondération des éléments retenus;
5. Détermination des critères de performance qui permettront de juger de la présence des connaissances, habiletés ou attitudes retenues;
6. Validation auprès de spécialistes de la discipline.

Unité d'analyse: programme, ou regroupement de cours, ou cours

Selon les orientations prises dans votre établissement, l'unité d'analyse à partir de laquelle vous établirez le référentiel sera soit le programme, soit un regroupement de cours à l'intérieur du programme, soit un cours en particulier. Les activités proposées pour réaliser cette étape peuvent s'appliquer à l'une ou l'autre unité d'analyse, même si elles sont généralement formulées dans ce guide en référence à un regroupement de cours ou à un programme. Nous utilisons ici le terme «programme» dans le sens que lui donne le Règlement sur le régime pédagogique du collégial, à savoir «un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation» (art.1). Il faut toutefois réaliser que, là où on acceptera de considérer le programme dans son ensemble pour effectuer des regroupements de cours en vue de la démonstration des acquis extrascolaires, on le fera sans doute généralement en se limitant aux cours de la discipline, de la concentration ou de la spécialité(1).

Définition de domaine

La démarche proposée dans ce guide pour clarifier les résultats attendus de l'apprentissage est inspirée de la méthodologie de définition de domaine. Le terme domaine accepte plusieurs significations, du très large au très particulier. On parlera par exemple du domaine d'une science donnée en référence à l'ensemble des phénomènes et des méthodes propres à cette science, et à l'autre extrême, du domaine d'un examen en référence à l'ensemble des items produits.

La mesure centrée sur un domaine est apparue au milieu des années 70 (Hively, 1974). Située dans l'évolution de l'approche critériée, elle a été développée pour répondre aux exigences de l'évaluation formative qui doit non seulement se préoccuper de «la clarification des objectifs cibles et des performances attendues que ces objectifs sous-tendent, (mais aussi) du balisage de la progression conduisant à la maîtrise de ces objectifs» (Scallon, 1988).

---

(1) Pour une réflexion approfondie sur la clarification et l'élargissement du référentiel, voir LANDRY, **La formation manquante: une charnière entre la reconnaissance des acquis et la formation au collégial**, chapitre 3.

L'évaluation des apprentissages extrascolaires étant réalisée dans un contexte d'évaluation sommative, elle se limitera à la performance attendue au terme d'un apprentissage et n'aura donc pas à tenir compte des balises de la progression dans cet apprentissage. Elle évitera ainsi l'atomisation imposée par cette exigence. Par ailleurs, nous nous intéresserons souvent à des habiletés complexes pour lesquelles décrire les performances attendues et fixer des niveaux d'exigence permettant d'en vérifier l'atteinte constituera un défi de taille.

Nous nous inspirons d'une adaptation québécoise du concept américain de «domain» parce que la mesure des apprentissages ainsi obtenue possède trois qualités essentielles à la mesure des acquis extrascolaires:

- «une mesure plus synthétique des apprentissages;

- une mesure qui tient compte à la fois des habiletés spécifiques à chaque programme d'études et du contenu notionnel relié à ces habiletés;

- une mesure conforme à l'esprit d'un programme et non seulement aux objectifs énoncés» (Auger et Fréchette, 1988).

Présentation du référentiel

Pour remplir toutes ses fonctions (instrument d'information, instrument de comparaison avec les acquis et instrument de base pour l'élaboration de l'épreuve), le document de référence produit au terme de cette première étape devra donc préciser de la façon la plus univoque et la plus succincte possible les résultats d'apprentissage attendus, leur importance relative et les critères de performance. Nous vous proposons à la page suivante un modèle très simple pour la présentation du référentiel:

DESCRIPTION DU RÉFÉRENTIEL

TITRE DU RÉFÉRENTIEL: (s'il est limité à un cours, c'est le no et le titre du cours)		
RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ATTENDUS (connaissances, habiletés et attitudes à démontrer)	**PONDÉRATION**	**CRITÈRES DE PERFORMANCE**
Résultat de la 3ème activité	Résultat de la 4ème activité	Résultat de la 5ème activité
Numéros et titres des cours regroupés par le référentiel, s'il y a lieu:		

- la section supérieure est réservée au **titre du référentiel**: si la reconnaissance d'acquis se fait en référence à un cours, il s'agit d'inscrire le numéro et le titre du cours; s'il s'agit d'un regroupement de cours, il faut choisir un titre approprié;

- la première colonne décrit les **apprentissages attendus**: c'est-à-dire les connaissances, habiletés et attitudes à démontrer (c'est le résultat de la troisième activité: Sélection des connaissances, habiletés, et attitudes s'il y a lieu, représentatives et essentielles à retenir pour fin de reconnaissance des acquis extrascolaires);

- la deuxième colonne précise la **pondération** de chacun des résultats d'apprentissage attendus (c'est le résultat de la quatrième activité: Pondération des éléments retenus);

- la troisième colonne énumère les **critères de performance** associés à chaque résultat d'apprentissage attendu (c'est le résultat de la cinquième activité: Détermination des critères de performance qui permettront de juger de la présence des connaissances, habiletés ou attitudes);

- la section inférieure est réservée à la liste des **cours regroupés par le référentiel** s'il y a lieu.

Passons maintenant à la description des six activités proposées dans ce guide pour l'établissement du référentiel.

1. Consultation des sources d'information disponibles

Où trouver l'information dont vous avez besoin pour établir le référentiel? En plus de votre expertise, il existe une variété plus ou moins grande de sources d'information au sujet d'un cours en particulier, un regroupement de cours ou un programme. Il peut s'agir de documents ou de personnes-ressources:

Sources d'information

- *Cahiers de l'enseignement collégial*;

- autres documents, s'il y a lieu, produits par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science pour décrire ou préciser les programmes;

- documents produits par d'autres instances (par exemple la coordination provinciale de la discipline, un comité de travail *ad hoc*, une association professionnelle, etc.) pour préciser ou interpréter le programme;

- documents produits par votre département;

- plans de cours: les vôtres et ceux de vos collègues;

- vos collègues du collège ou d'autres collèges;

- des experts de la discipline, en dehors du milieu collégial;

- etc.

2. Analyse du programme (ou du cours ou du regroupement de cours) **à l'aide des informations recueillies**

Vous observerez sans doute beaucoup de variations — en espérant que vous ne rencontrerez pas trop de contradictions — dans les différents documents consultés (*Cahiers de l'enseignement collégial*, descriptions de programmes, plans de cours) et dans les avis exprimés par vos collègues et par d'autres spécialistes de la discipline. Sans compter les variantes locales de modèles de plan de cours, et les variantes individuelles dans l'utilisation de ces modèles! Une analyse systématique vous permettra toutefois de passer sans trop d'interprétation à la prochaine activité.

Contenu du matériel recueilli

Dans le matériel recueilli, vous retrouverez sûrement des objectifs d'apprentissage de tous niveaux (général, intermédiaire, spécifique, terminal, et j'en passe, dont la signification exacte dépend souvent du contexte ou de l'auteur), des contenus, des échéances, des pondérations, des modalités d'enseignement ou d'apprentissage, de même que des modalités d'évaluation ou des thèmes sur lesquels elle portera. Tous les éléments qui ont trait à la finalité du ou des cours vous seront utiles (objectifs de toutes sortes et indices de leur importance; éléments de contenu ou éléments notionnels et indices de leur importance) tandis que tout ce qui concerne l'apprentissage comme tel n'est pas à retenir dans ce contexte.

Fiche d'analyse du programme
Fiche # 1
p. 30
Exemple
p. 32

Nous vous suggérons de noter au fur et à mesure de vos consultations de documents ou de personnes-ressources, sur une fiche que vous aurez préparée à l'avance, les principaux éléments dont vous aurez besoin pour la suite de votre travail. Afin de faciliter la tâche de définition de domaine à réaliser dans l'activité suivante, la manière la plus efficace de procéder est de faire l'inventaire des éléments nécessaires en vous référant aux habiletés visées dans les cours analysés et aux éléments de contenu auxquels ces habiletés s'appliquent. Nous vous suggérons un modèle de fiche sur la page suivante. Un exemple est fourni à la page 32 où une partie de ce guide — considéré comme des notes de cours pour les besoins de la cause — a été analysé.

La fiche proposée pour l'analyse du programme s'applique à un cours et contient cinq catégories d'information:

FICHE D'ANALYSE DE PROGRAMME

(Suggestion: une fiche par cours)

FICHE DE TRAVAIL # 1

No et titre du cours:

ORIENTATION GÉNÉRALE (la place du cours dans l'ensemble de la formation, son objectif principal):

HABILETÉS À DÉVELOPPER (Cognitives, motrices, manuelles, affectives)	ÉLÉMENTS DE CONTENU (auxquels s'appliquent les habiletés)	INDICES D'IMPORTANCE (pondération fréquence, etc.)	SOURCES D'INFORMATION (par ex.: Cahiers de l'enseignement collégial, plan de cours, etc.)

- **Orientation générale:**

Il s'agit de l'objectif général du cours ou d'une autre indication de son orientation générale.

- **Habiletés à développer:**

Il peut s'agir d'habiletés cognitives utilisées dans un contexte théorique ou pratique, d'habiletés motrices, d'habiletés manuelles ou d'habiletés socio-affectives. En d'autres termes, il peut s'agir de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Utilisez un verbe pour décrire l'habileté; la plupart du temps, il s'agira d'un verbe englobant plusieurs objectifs spécifiques sous un même terme.

- **Éléments de contenu:**

Il s'agit ici du contenu auquel l'habileté se rapporte.

- **Indices de l'importance** (fréquence, pondération, etc.):

Retenez tout indice qui vous permet de juger de l'importance accordée dans le programme ou le cours à une notion ou une habileté.

- **Sources d'information:**

Indiquez ici la source de l'information consignée (*Cahiers de l'enseignement collégial*, plan de cours de X, tel collègue, etc.). Si plusieurs sources indiquent la même information, précisez-le, c'est un indice de consensus sur l'importance d'un élément.

FICHE D'ANALYSE DE PROGRAMME

(Suggestion: une fiche par cours)

FICHE DE TRAVAIL # 1

No et titre du cours: Élaboration d'épreuve maison pour la reconnaissance des acquis extrascolaires

ORIENTATION GÉNÉRALE (la place du cours dans l'ensemble de la formation, son objectif principal):

rendre le spécialiste de contenu capable d'élaborer des instruments de mesure des acquis extrascolaires

HABILETÉS À DÉVELOPPER (Cognitives, motrices, manuelles, affectives)	**ÉLÉMENTS DE CONTENU** (auxquels s'appliquent les habiletés)	**INDICES D'IMPORTANCE** (pondération fréquence, etc.)	**SOURCES D'INFORMATION** (par ex.: Cahiers de l'enseignement collégial, plan de cours, etc.)
- Connaître	- le contexte général de la reconnaissance des acquis extrascolaires dans lequel peuvent être utilisées les épreuves maison	- simple rappel en introduction - références à d'autres ouvrages	- documents du F.I.R.A.C. et référence à des spécialistes en mesure et évaluation
- Analyser en vue de choisir les éléments essentiels	- les objectifs et le contenu d'un cours, d'un regroupement de cours ou d'un programme	- étape la plus importante - étape détaillée - redondance	- SIMOSKO, 1989 - MEQ, 1987 - SCOTVEC, 1988 - LANDRY, 1988
- etc.			

Page _____ de _____

3. Sélection des connaissances, habiletés, et attitudes s'il y a lieu, représentatives du programme et essentielles à retenir pour fin de reconnaissance d'acquis extrascolaires

Vous êtes maintenant en possession, pour un ou pour plusieurs cours, d'un inventaire d'éléments complémentaires entre eux. C'est ici que commence la partie la plus délicate, sinon la plus difficile de votre tâche, car vous aurez à sélectionner parmi ces éléments ceux qui vous semblent les plus représentatifs et essentiels au cours, au regroupement de cours ou au programme concerné.

Pour ce faire, même si on analyse un seul cours, **il faut considérer le programme dans son ensemble** afin de s'intéresser à la contribution spécifique de ce cours dans l'ensemble du programme. Et on sait que la définition de programme du *Règlement sur le régime pédagogique*, à savoir «un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation», est malheureusement plus souvent un idéal logique qu'une réalité incarnée dans la description des cours (Lelièvre, 1988). Il vous faudra répondre à des questions fondamentales comme: «Qu'est-ce qui est le plus important: les connaissances ou leur application dans un contexte donné?»[1] Ceci nécessite une réflexion approfondie et des discussions avec des collègues.

---

(1) Voir à ce sujet la réflexion de Simosko et Debling dans Simosko et al. **La reconnaissance des acquis. Manuel de l'évaluateur**, chapitre 4, et la réflexion de Landry sur l'élargissement du référentiel dans **La formation manquante: une charnière entre la reconnaissance des acquis et la formation au collégial.**

Interprétation et non révision du programme

Mais attention! Vous interprétez le programme, vous ne le révisez pas! Si la réflexion occasionnée par la reconnaissance des acquis vous amène à proposer des modifications au programme, il s'agira d'une autre tâche que celle en cours. Cette interprétation du programme ou du cours sera toujours subjective, mais elle gagnera en crédibilité si elle est basée sur des critères explicites et si elle est confirmée par d'autres spécialistes de la discipline. Ce dernier aspect sera assuré plus tard par la validation du référentiel.

Critères de choix des connaissances et habiletés à retenir

Les critères suivants devraient vous guider dans la sélection des éléments dont la démonstration sera jugée essentielle à l'obtention d'unités pour des acquis extrascolaires (Simosko et al., 1989; SCOTVEC, 1988; MEQ, 1987):

- **Caractère fondamental et représentatif par rapport au cours, au programme et au marché du travail s'il y a lieu:**

Il y a dans chaque discipline un corpus de connaissances et d'habiletés qui sont absolument requises. En principe, il faut retenir ce qu'il est essentiel de savoir ou d'être capable de faire, et non ce qu'il peut être intéressant ou accessoire de savoir ou de pouvoir faire. C'est fondamentalement une question de consensus entre experts et vous le vérifierez lors de la validation. Pour le moment, fiez-vous à votre compréhension des orientations générales du cours ou du programme (les indices d'importance et de consensus relevés lors de l'analyse du programme peuvent vous être utiles) et à votre connaissance des exigences du marché du travail. Attention à la déformation professionnelle qui peut nous faire considérer comme essentiel tout ce qu'on enseigne dans un cours.

- **Représentativité par rapport aux résultats d'apprentissage effectivement atteints par les étudiants dans le cours ou le programme:**

Les connaissances ou habiletés retenues doivent être représentatives des connaissances et habiletés atteintes par la moyenne des étudiants à la fin d'un cours ou au terme d'un programme donné. Il y a souvent en effet une grande différence entre les objectifs d'apprentissage visés et les résultats effectivement obtenus; souvenons-nous que c'est dans la perspective des résultats de l'apprentissage que se situe la reconnaissance des acquis.

Il faut conserver le même niveau de complexité dans les habiletés et les éléments de contenu retenus pour la reconnaissance des acquis que ce qui est habituellement exigé de la part des personnes qui reçoivent la formation.

- **Équilibre entre habiletés cognitives et habiletés pratiques (manuelles, motrices, socio-affectives):**

Respecter de façon générale les pondérations déjà établies entre les aspects théoriques et les aspects pratiques, entre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

- **Caractère synthétique ou englobant des habiletés et des éléments de contenu à retenir:**

À quel degré de généralité ou de spécificité doit-on se situer? Doit-on retenir des résultats d'apprentissage très généraux ou très spécifiques? Il est difficile de répondre à cette question. En réalité, les éléments retenus devraient être ni trop généraux ni trop spécifiques: comme la vertu, dans le juste milieu! En effet, si les éléments retenus sont trop généraux, ils conduiront à des interprétations multiples, et s'ils sont trop spécifiques, ils nous obligeront à en retenir une trop grande quantité. La pratique actuelle tend à nous orienter vers les habiletés et les éléments synthèse lorsqu'il s'agit de préparer une évaluation sommative. Cela correspond généralement aux objectifs terminaux retrouvés dans les syllabus de cours puisque nous nous situons au terme d'un apprentissage. Le caractère transférable de l'habileté peut aussi nous guider: en effet, une habileté trop spécifique n'est généralement pas transférable (mais il existe toutefois des situations dans les domaines professionnels où des habiletés très spécifiques seront essentielles à l'exercice de la technique... ne généralisons donc pas!).

- **Caractère vérifiable:**

Même si elle est souhaitable et qu'on peut chercher à la poursuivre dans un processus de formation, une habileté qui n'est pas vérifiable ne peut pas être retenue comme élément à démontrer.

TABLEAU SYNTHÈSE DES HABILETÉS ET DES ÉLÉMENTS DE CONTENU

FICHE DE TRAVAIL # 2

HABILETÉS / ÉLÉMENTS DE CONTENU				
100 %				

À l'aide de ces critères, sélectionnez les habiletés et les éléments de contenu jugés essentiels qui serviront de point de référence pour la reconnaissance des acquis extrascolaires:

Choix des éléments essentiels

- inscrivez les **éléments de contenu** retenus (notions engiobantes) dans un tableau synthèse comme celui présenté ci-contre (axe horizontal du tableau);

Tableau synthèse
Fiche #2 p. 38
Exemple p. 38

- inscrivez les **habiletés synthèse** dans le même tableau (axe vertical);

- **lorsque le croisement des deux axes représente une dimension pertinente**, précisez le résultat d'apprentissage attendu dans la case appropriée; il y aura donc un certain nombre de cases vides (vous pouvez les laisser en blanc ou les hachurer);

- lorsque vous analysez un seul cours, formulez les dimensions en énoncés représentant les résultats d'apprentissage attendus et reportez ces énoncés à la première colonne du document **Description du référentiel**.

Description du référentiel
Fiche #3 p. 40
Exemple p. 42

Chaque énoncé décrivant un résultat d'apprentissage doit:

  - comprendre un verbe et un ou des éléments de contenu auxquels s'applique ce verbe;
  - être clair;
  - être succinct;

- lorsque vous faites une analyse plus globale (une série de cours ou un programme), regroupez dans un même tableau synthèse les habiletés et les éléments de contenu qui pourront être évalués par une même épreuve (ou par des épreuves complémentaires) et proposez une correspondance entre ce regroupement et les cours qui y sont reliés. Ce regroupement peut se faire en fonction d'un champ commun d'habiletés ou de notions. Formulez ensuite les dimensions en énoncés représentant les apprentissages attendus et reportez-les sur le document **Description du référentiel**. Utilisez une fiche **Description du référentiel** pour chaque regroupement et indiquez dans la section inférieure du document les numéros et titres des cours regroupés.

EXEMPLE: Tableau synthèse des dimensions résultant de l'analyse de contenu du présent guide

FICHE DE TRAVAIL # 2

TABLEAU SYNTHÈSE DES HABILETÉS ET DES ÉLÉMENTS DE CONTENU

HABILETÉS / ÉLÉMENTS DE CONTENU	CONCEPTS DE BASE	CONTENU DE COURS OU DE PROGRAMME	INSTRUMENTS DE MESURE	
CONNAÎTRE 20 %	... les concepts de base de la reconnaissance des acquis extra-scolaires 10 %		• les divers types d'instruments de mesure et leurs principales caractéristiques • leur pertinence par rapport aux habiletés à mesurer 10 %	
ANALYSER 35 %		Faire ressortir les éléments essentiels et les pondérer 25 %	Choisir le type d'instrument approprié 10 %	
PRODUIRE 25 %			Élaborer un instrument de mesure en fonction des éléments essentiels retenus 25 %	
VALIDER 20 %		Soumettre les choix faits à d'autres spécialistes de contenu 10 %	Soumettre l'instrument à d'autres spécialistes de contenu 10 %	
100 %	10 %	35 %	55 %	

Utilité du tableau synthèse

Le tableau synthèse des habiletés et des éléments de contenu présente plusieurs avantages:

- il permet d'avoir une idée d'ensemble du référentiel en cernant sur une même page les habiletés synthèse et les éléments de contenu retenus;

- il facilite la rédaction des résultats d'apprentissage attendus, car ces résultats sont en fait les dimensions pertinentes formées par la jonction des habiletés synthèse avec les éléments de contenu;

- il facilite la pondération de ces dimensions;

- et surtout, il sera utile lors du choix du type d'épreuve (étape 2), lors de l'élaboration de l'épreuve (étape 3) et lors de la validation du contenu de l'épreuve (étape 4).

Qualités du document de référence

Par contre, le tableau synthèse n'est pas un outil de communication très utile pour les candidats. C'est pourquoi nous avons proposé un document d'une lecture plus facile intitulé **Description du référentiel**. Toute autre modalité de présentation qui vous paraît plus appropriée peut bien sûr être utilisée. Rappelez-vous toutefois que ce document de référence doit posséder certaines qualités:

- contenir les informations essentielles à la prise de décision (résultats d'apprentissage attendus, pondération et critères de performance);
- être clair et le plus univoque possible;
- être succinct.

DESCRIPTION DU RÉFÉRENTIEL

FICHE DE TRAVAIL # 3

TITRE DU RÉFÉRENTIEL : (s'il est limité à un cours, c'est le no et le titre du cours)		
RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ATTENDUS (connaissances, habiletés et attitudes à démontrer)	**PONDÉRATION**	**CRITÈRES DE PERFORMANCE**
Numéros et titres des cours regroupés par le référentiel, s'il y a lieu :		

Page _____ de _____

4. Pondération des éléments retenus

Les résultats d'apprentissage attendus n'ont pas tous la même importance. Leur pondération est donc essentielle tant pour orienter les décisions des candidats et candidates que pour élaborer l'instrument de mesure.

À partir de votre connaissance de la tradition disciplinaire, des exigences du marché du travail et des indices d'importance retenus lors de l'analyse du programme (voir fiche de travail no 1):

- commencez par pondérer les habiletés retenues dans le tableau synthèse (l'ensemble des habiletés représente 100%). Vous obtenez immédiatement une image claire du type et du niveau d'habileté caractéristiques d'un cours ou d'un regroupement de cours;

Pondération Exemple, p. 38

- donnez ensuite un poids à chaque élément de contenu (l'ensemble des éléments de contenu représente 100%). De même, l'importance relative de chaque élément de contenu apparaît clairement;

- répartissez ensuite ces pondérations entre les dimensions pertinentes de façon que la somme des dimensions d'une rangée ou d'une colonne représente le total de la rangée (habiletés) ou de la colonne (éléments de contenu);

- reportez ensuite ces pondérations à la deuxième colonne du document **Description du référentiel**.

Exemple, p. 42

Exemple résultant de l'analyse de ce guide comme référentiel portant sur l'élaboration d'épreuves locales pour la reconnaissance des acquis extrascolaires

FICHE DE TRAVAIL # 3

DESCRIPTION DU RÉFÉRENTIEL

TITRE DU RÉFÉRENTIEL : (s'il est limité à un cours, c'est le no et le titre du cours)		Élaboration d'épreuves locales pour la reconnaissance des acquis extrascolaires
RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ATTENDUS (connaissances, habiletés et attitudes à démontrer)	**PONDÉRATION**	**CRITÈRES DE PERFORMANCE**
– Connaître les concepts de base de la reconnaissance des acquis; les divers types d'instruments de mesure et leur pertinence en fonction des habiletés à mesurer;	20 %	– Identification des étapes de la reconnaissance des acquis et des approches qui peuvent être utilisées – Identification des types d'épreuves appropriés à la mesure des habiletés cognitives et à la vérification des performances pratiques
– Choisir les connaissances, habiletés et attitudes représentatives d'un cours ou d'un programme et essentielles à retenir pour fin de reconnaissance des acquis;	25 %	– Respect des critères de choix des habiletés à retenir (caractère fondamental, engobant, représentatif des résultats atteints, etc.) – Nombre limité d'éléments retenus
– Choisir le type d'épreuve approprié à la mesure des habiletés retenues;	10 %	– Respect de la nature des habiletés à mesurer
– Élaborer un instrument de mesure des habiletés essentielles retenues;	20 %	– Respect de la nature des habiletés dans les tâches proposées – Respect de la pondération – Respect des règles de rédaction propres à l'instrument élaboré – Utilisation d'un vocabulaire adapté
– Valider les habiletés retenues et leur pondération de même que l'instrument de mesure auprès d'autres spécialistes de contenu	20 %	– Nombre et qualité des spécialistes rencontrés – Nature des questions qui leur sont posées – Utilisation appropriée des commentaires reçus
Numéros et titres des cours regroupés par le référentiel, s'il y a lieu : ne s'applique pas		Page 1 de 1

5. Détermination des critères de performance qui permettront de juger de la présence des habiletés retenues

Les critères de performance sont les éléments sur lesquels on s'appuie pour porter un jugement sur le résultat d'apprentissage attendu; en d'autres termes, ce sont les aspects de la démonstration d'une habileté qui prouvent que celle-ci est acquise.

Il faut préciser les critères de performance pour chaque résultat d'apprentissage. Cette activité est sans doute la plus difficile à réaliser dans l'établissement du référentiel. La meilleure attitude à adopter est de considérer ces critères comme un produit constamment perfectible. Afin de cheminer vers ce perfectionnement des critères de performance, on peut leur appliquer à eux aussi certains «critères» à respecter, autrement dit certaines qualités qu'ils doivent posséder (SCOTVEC, avril 1988):

Caractéristiques souhaitables des critères de performance

- les critères retenus doivent être **pertinents** et **essentiels** à l'habileté à démontrer (par exemple, il peut être souhaitable que quelqu'un soit détendu dans un exposé oral, mais pas nécessairement essentiel);

- ils doivent être **appropriés au résultat d'apprentissage** à vérifier (par exemple, un critère de durée peut être approprié pour certaines performances techniques et pas du tout pour d'autres);

- **leur nombre doit être limité à 3 ou 4**; s'il y en a moins, c'est peut-être que le niveau de rédaction du résultat d'apprentissage est trop spécifique ou que l'on a oublié des critères; s'il y en a beaucoup plus, le niveau de rédaction du résultat d'apprentissage est peut-être trop général, ou encore un certain nombre de critères sont accessoires ou redondants;

- les critères doivent pouvoir être **vérifiés, constatés**: il ne sert à rien de préciser des critères non vérifiables directement ou indirectement. Par contre, la possibilité de présenter dans un portfolio des preuves de nature autre que celles générées par la passation d'une épreuve ouvre la porte à l'établissement de certains critères qui ne seraient pas vérifiables dans une épreuve;

- si nécessaire, les critères doivent **qualifier la performance attendue**: par exemple, on utilisera des adjectifs pour décrire les qualités attendues d'un produit, et des adverbes pour décrire la manière dont une performance doit être accomplie.

Pour porter un jugement, il y a nécessairement des éléments de référence; lorsqu'ils sont implicites, il faut arriver à les expliciter. Un truc pour y arriver: avec quelques collègues, discutez de vos opinions sur une performance ou un produit. Essayez d'identifier sur quoi se base chaque personne pour fonder son opinion et prenez des notes. Ce matériel contient des critères, c'est-à-dire des éléments de comparaison qui justifient le jugement porté. À vous de mettre de l'ordre dans tout cela et de retenir ceux qui vous semblent pertinents, essentiels, vérifiables, sans ambiguïté, etc.

Cette tâche est très exigeante, mais l'investissement en vaut la peine car elle aura automatiquement des retombées dans votre enseignement, à la fois sur le plan pédagogique et sur le plan de la mesure et de l'évaluation, tant formative que sommative.

Exemple, p. 42

Une fois les critères déterminés, vous les reportez sur la **Description du référentiel**.

8. Validation auprès de spécialistes de la discipline

En reconnaissance des acquis extrascolaires, le consensus entre spécialistes de contenu est sans doute la meilleure garantie que le référentiel contient vraiment des résultats d'apprentissage essentiels et représentatifs de l'esprit du programme, et non seulement le point de vue d'un professeur en particulier. De plus, il est souhaitable de consulter non seulement des professeurs de la discipline mais aussi des spécialistes de contenu du marché du travail afin de s'assurer que les résultats d'apprentissage retenus sont vraiment représentatifs des habiletés exigées par l'exercice de la discipline.

La recherche d'un consensus se fait sur tous les aspects soulevés dans cette étape:

Consensus à établir

- les **résultats d'apprentissage** possèdent-ils les qualités décrites aux pages 34 et 35?
- la **pondération** effectuée est-elle acceptable?
- les **critères de performance** sont-ils partagés par les spécialistes consultés?

La grille proposée à la page suivante peut être présentée aux experts consultés. Elle tient compte de tous les critères discutés dans ce chapitre.

Fiche de validation du référentiel
cf. p. 46

FICHE DE VALIDATION DU RÉFÉRENTIEL

FICHE DE TRAVAIL # 4

LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SONT-ILS:			
• essentiels et représentatifs par rapport au cours, au programme et au marché du travail?	oui	non	?
• représentatifs par rapport aux résultats généralement atteints?	oui	non	?
• équilibrés quant aux aspects théoriques et aux aspects pratiques?	oui	non	?
• exprimés en termes synthétiques ou englobants?	oui	non	?
• représentatifs de la complexité et des exigences habituelles?	oui	non	?
• vérifiables?	oui	non	?
Des résultats d'apprentissage essentiels ont-ils été omis?	oui	non	?
LA PONDÉRATION PROPOSÉE EST-ELLE ACCEPTABLE?	oui	non	?
LES CRITÈRES DE PERFORMANCE RETENUS SONT-ILS:			
• pertinents?	oui	non	?
• essentiels?	oui	non	?
• appropriés aux résultats d'apprentissage?	oui	non	?
• en nombre limité (3 ou 4)?	oui	non	?
• vérifiables?	oui	non	?
• au besoin, des qualificatifs de la performance attendue?	oui	non	?
Des critères essentiels ont-ils été omis?	oui	non	?

COMMENTAIRES (précisez lorsque la réponse est non ou ?, et donnez votre avis):

ÉTAPE 2

CHOIX DU TYPE D'ÉPREUVE À ÉLABORER

Une fois identifié le profil des connaissances, habiletés et attitudes qui doivent avoir été acquises ou développées pour que le collège accepte de sanctionner les acquis extra-scolaires d'une personne, la prochaine étape est de décider comment produire les évidences à partir desquelles le candidat sera évalué.

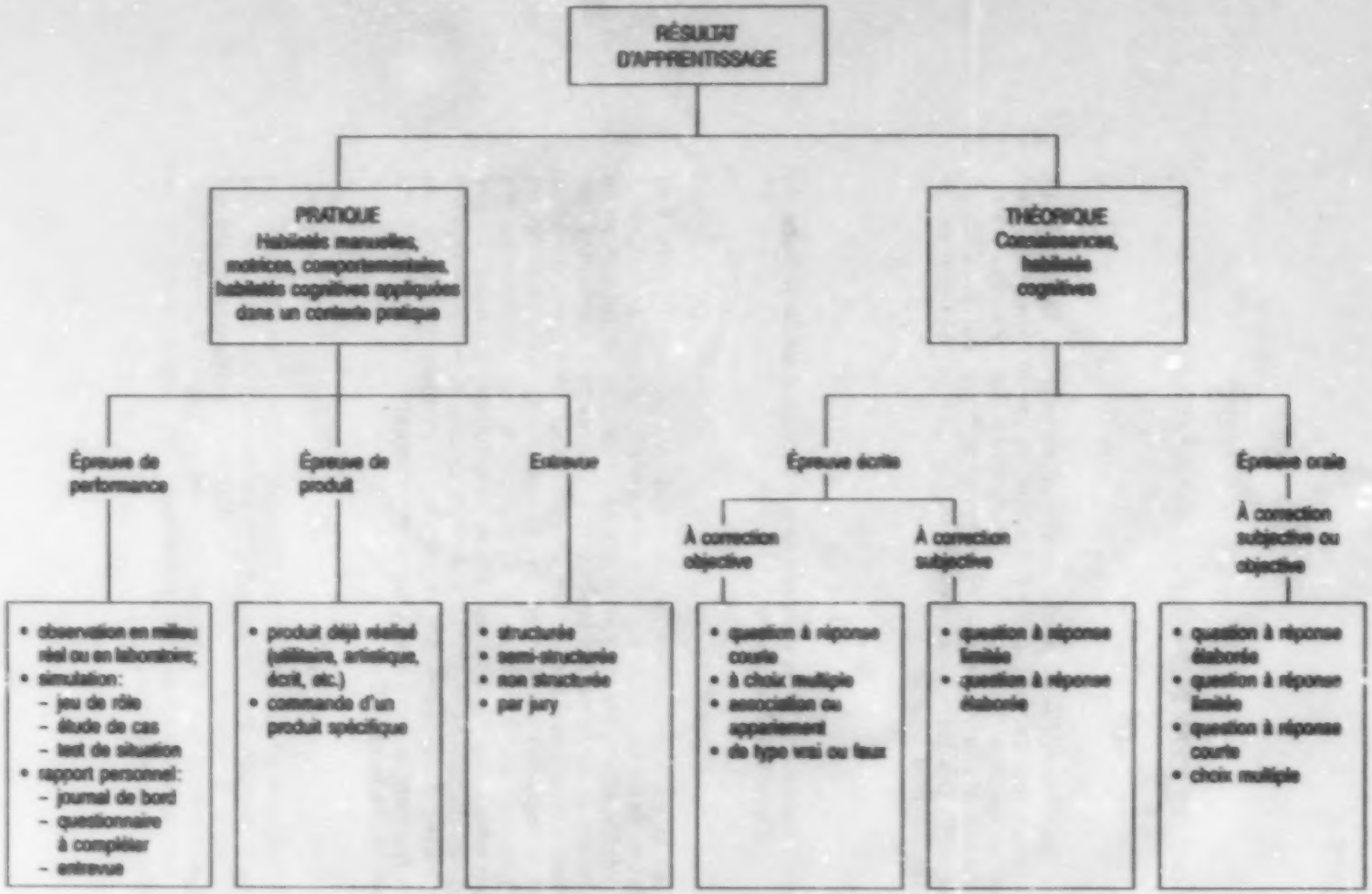
1. Choix du type d'épreuve en fonction de la nature de l'habileté à mesurer

C'est la nature de l'habileté à mesurer qui sera le principal critère dans le choix du type d'épreuve le plus approprié à sa vérification. La connaissance de principes ou de lois ne se vérifie pas de la même manière que l'habileté à appliquer ces mêmes principes ou lois dans une situation pratique, de même que la capacité à analyser un phénomène se mesure de façon différente de la capacité à réagir à ce phénomène en respectant les méthodes d'une discipline donnée. Il est impossible par exemple de vérifier par une épreuve écrite les capacités d'une personne à animer un groupe de tâches, ou son habileté à fabriquer, ajuster et réparer les orthèses du pied et de la cheville.

Ce chapitre présente les principaux types d'épreuves en ne tenant compte que de ce critère primordial du lien avec les habiletés à mesurer, même si d'autres critères pratiques influenceront inévitablement le choix du type d'épreuve, tels le temps disponible, la possibilité de déplacement et le budget par exemple.

SCHÉMA 3

SÉLECTION D'UN TYPE D'INSTRUMENTS DE MESURE EN FONCTION DE LA NATURE DU RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE



Le **schéma 3** présenté à la page opposée permet de visualiser rapidement le type d'instrument de mesure approprié à chaque type de performance à mesurer. Les résultats d'apprentissage correspondant à des performances pratiques y sont distingués des résultats d'apprentissage correspondant à des performances cognitives dans un contexte théorique. Ils conduisent généralement à des épreuves différentes, même si un certain recoupement peut être observé. Étant donné qu'un même référentiel peut contenir des habiletés de différentes natures (cognitives, manuelles, motrices, comportementales), il faudra parfois développer des épreuves complémentaires de type différent.

Les deux sections suivantes se limitent à énumérer et à définir brièvement chaque catégorie d'épreuves annoncée dans le schéma 3. Nous avons regroupé au dernier chapitre de ce guide une présentation succincte des principales caractéristiques de ces épreuves et des principes de rédaction propres à chacune.

2. Épreuves appropriées à la vérification des performances pratiques

Pour vérifier la présence d'habiletés manuelles, motrices ou comportementales, d'attitudes ou d'intérêts, et d'habiletés cognitives appliquées dans un contexte pratique, on utilisera de préférence l'épreuve de performance, l'épreuve de produit ou l'entrevue.

Nous appellerons **épreuve de performance**(1) toute situation d'évaluation où la personne évaluée est observée pendant l'accomplissement d'une tâche donnée et où les informations recueillies sur sa façon d'accomplir la tâche serviront de base pour porter un jugement sur l'habileté à mesurer. L'objet d'évaluation est à ce moment un processus, une façon de remplir un rôle, une démarche, une séquence de gestes, etc. Les principales épreuves de performance sont:

Épreuve de performance cf. p. 91-95

(1) L'expression **épreuve de performance** est utilisée faute d'un meilleur terme, car il y a toujours accomplissement d'une performance dans tous les types d'épreuves et pas seulement dans les épreuves permettant de l'observer directement.

observation en milieu réel ou laboratoire
cf. p. 91

- l'**observation en milieu réel ou en laboratoire:** la personne évaluée doit accomplir une tâche donnée en milieu réel (de travail, communautaire, naturel, etc.) ou dans un environnement recréant les conditions du milieu réel. L'observation peut se faire en direct ou à partir d'un enregistrement;

simulation
cf. p. 92-94

- la **simulation:** la personne évaluée doit réagir à une situation hypothétique construite de façon à représenter les différentes facettes d'une situation réelle:
  - jeu de rôle;
  - étude de cas;
  - test de situation («test-in-basket»);

rapport personnel
cf. p. 95

- le **rapport personnel:** tout moyen par lequel la personne rapporte elle-même la manière dont elle réalise une performance spécifique (tâche, rôle, processus):
  - journal de bord;
  - questionnaire à compléter;
  - entrevue.

épreuve de produit
cf. p. 96

Par **épreuve de produit** on entend toute situation d'évaluation où une production réalisée par la personne évaluée est utilisée pour vérifier son habileté à réaliser cette production. Il peut s'agir:

- d'un produit déjà réalisé par la personne;
- d'une commande d'un produit spécifique s'accompagnant généralement de contraintes d'espace et de temps.

Dans le contexte de la reconnaissance des acquis extra-scolaires, nous suggérons fortement de préférer, à chaque fois que cela est possible, le produit déjà réalisé à la commande d'un produit nouveau et d'accompagner l'épreuve de produit d'une entrevue pour documenter les aspects reliés à la manière dont le produit a été réalisé si cela apparaît nécessaire, ou pour en vérifier l'authenticité.

Quant à l'**entrevue**, nous la présentons comme un type d'épreuve distinct, même si plusieurs catégories de situations peuvent être utilisées à l'intérieur de l'entrevue (qu'on pense par exemple aux diverses formes de simulation). On distingue les différentes formes d'entrevue selon leur niveau de structuration:

Entrevue
cf. p. 97-98

- l'entrevue structurée;
- l'entrevue semi-structurée;
- l'entrevue non structurée.

On peut aussi différencier les formes d'entrevue selon le nombre de personnes concernées:

- l'entrevue individuelle;
- l'entrevue par jury ou sous forme de panel;
- l'entrevue de groupe.

3. Épreuves appropriées à la mesure des habiletés cognitives

Nous arrivons à une catégorie d'épreuves généralement mieux connues des professeurs et pour lesquelles il existe une documentation beaucoup plus abondante à laquelle les rédacteurs peuvent se référer.

On distingue d'abord les épreuves selon la modalité d'interaction entre la personne évaluée et celle qui évalue: les épreuves écrites et les épreuves orales. On différencie ensuite les questions utilisées selon leur mode de correction: on aura ainsi les questions à correction subjective et les questions à correction objective.

Question à correction subjective
cf. p. 100-103

La **question à correction subjective** représente toute situation d'examen où la personne évaluée organise sa réponse à sa façon et la présente dans ses propres mots. On utilise aussi les expressions questions à développement, questions ouvertes, questions traditionnelles. Elle se présente sous deux formes:

à réponse limitée
cf. p. 100

- la **question à réponse limitée**: qui amène un développement court (une ou deux phrases). Elle est classée dans les questions à correction subjective, car elle fait appel au jugement du correcteur dans l'interprétation de la réponse. Elle est limitée soit par une précision donnée dans la question, soit par l'aspect du sujet à traiter;

à réponse élaborée
cf. p. 100

- la **question à réponse élaborée**: qui contient moins de restrictions quant au contenu et à la forme de la réponse, même si certaines limites de longueur et de temps sont généralement imposées.

Question à correction objective
cf. p. 104-117

La **question à correction objective** est celle où le jugement du correcteur n'entre pas en ligne de compte lors de la correction. Ses principales formes sont:

à réponse courte
cf. p. 104-106

- la **question à réponse courte**: item dans lequel on répond dans un espace approprié (par un mot, un groupe de mots, un nombre) à une question précise. Ses variantes sont:
  - la question directe;
  - la phrase à compléter;
  - le test de closure;

à choix multiple
cf. p. 107-111

- la **question à choix multiple** où la personne choisit la ou les bonnes réponses parmi un ensemble de réponses suggérées. Ses principales variantes sont:
  - une seule bonne réponse;
  - plusieurs bonnes réponses;
  - le modèle négatif;
  - le classement selon un certain ordre;
  - la question à partir d'un stimulus graphique (graphique, carte, photo, dessin, etc.);
  - la substitution;

- **la question d'association ou d'appariement:** item qui présente généralement deux listes d'éléments à associer. On distingue:

  - la forme simple;
  - la forme composée;
  - l'exercice de classification;

d'association ou d'appariement
cf. p. 112-114

- **la question de type vrai ou faux:** l'alternative qui est une question où on doit choisir parmi deux réponses possibles (vrai/faux, oui/non, correct/incorrect, etc.). Ses principales formes sont:
  - la forme de base;
  - la forme à correction;
  - la question complétée par la réciproque;
  - la question complétée par une troisième possibilité.

de type vrai ou faux
cf. p. 115-117

L'épreuve orale est un entretien face à face mettant en présence une personne évaluée et un ou plusieurs examinateurs. L'épreuve orale est une entrevue d'évaluation, et nous référons le lecteur à la section 2 ci-haut pour identifier les différentes formes d'entrevue d'évaluation. Nous en parlons ici pour rappeler que les habiletés cognitives peuvent être évaluées oralement. Signalons que l'épreuve orale se caractérise généralement par l'utilisation de questions à correction subjective, mais qu'on peut aussi y utiliser les questions à correction objective.

Épreuve orale
cf. p. 118

ÉTAPE 3

CONCEPTION ET RÉDACTION DE L'ÉPREUVE

Voici maintenant le moment de concevoir la tâche ou l'ensemble des tâches auxquelles le candidat ou la candidate sera soumis. Par tâche à soumettre on entend toute situation qui va susciter la réponse de la personne évaluée, que cette réponse soit l'exécution d'un processus ou la réalisation d'un produit, ou la réponse à des questions par écrit ou oralement.

Comme ce fut le cas lors de la sélection du type d'épreuve, la règle d'or sera encore ici le respect de la nature de l'habileté à mesurer. Il faudra ensuite tenir compte de la pondération fixée dans le référentiel pour chaque habileté à mesurer, respecter les exigences ou les règles de rédaction propres au type d'épreuve choisi et porter une attention particulière au vocabulaire utilisé.

1. Respect de la nature de l'habileté à mesurer dans le choix de la tâche proposée

Il faut que la tâche proposée à la personne évaluée soit représentative de l'habileté exprimée dans le résultat d'apprentissage. Par exemple, en aéronautique, si un résultat d'apprentissage concerne l'habileté à exécuter un vol VFR en accord avec les principes de la navigation visuelle avancée, la situation d'examen vérifiant cette habileté ne peut pas être une question demandant de décrire ou d'expliquer les principes de la navigation visuelle avancée. Même s'il s'agit d'une connaissance préalable à l'exécution du vol, elle ne correspond pas à la nature de l'habileté exprimée dans le résultat d'apprentissage.

Il faut respecter à la fois le verbe et le contenu exprimés dans le résultat d'apprentissage. Ce sont deux éléments indissociables, comme les deux lames d'une paire de ciseaux. Le verbe déterminera le comportement demandé dans la tâche, tandis que le contenu déterminera sur quoi portera le comportement. Par exemple, dans les deux résultats d'apprentissage suivants, on a deux verbes différents portant sur un même contenu; la tâche demandée pour vérifier ces habiletés sera donc différente de l'une à l'autre.

Connaître	les techniques de base de l'élaboration d'un texte
VERBE	CONTENU

Appliquer	les techniques de base de l'élaboration d'un texte
VERBE	CONTENU

Par contre, dans les deux exemples suivants, un même verbe s'applique à deux contenus différents; la tâche exigée pour vérifier ces deux habiletés sera donc de même nature, même si elle s'appliquera à un contenu différent.

Reconnaître	le vocabulaire de base de la linguistique
VERBE	CONTENU

Reconnaître	les éléments de base du schéma de la communication
VERBE	CONTENU

Il devra donc y avoir une relation très étroite entre le verbe communiquant l'habileté dans le résultat d'apprentissage et le verbe qui sera utilisé comme consigne dans la tâche soumise comme situation d'examen. Dans le référentiel de la reconnaissance des acquis extrascolaires — où on aura retenu des habiletés synthèse et où il pourra donc y avoir plusieurs

comportements sous-jacents à chaque habileté – une grande vigilance s'imposera pour s'assurer de concevoir une tâche qui respecte l'habileté à vérifier. De même, le contenu impliqué dans la situation d'examen doit être un échantillon du contenu décrit dans l'énoncé du résultat d'apprentissage. Il n'est pas nécessaire que tous les éléments de contenu se retrouvent dans la même situation d'examen, mais il est essentiel que le contenu de la situation d'examen se retrouve dans le contenu du résultat d'apprentissage qu'elle est censée vérifier.

2. Respect de la pondération fixée

Dans la mesure du possible, il faut accorder à l'ensemble des tâches vérifiant la présence d'une habileté particulière la pondération indiquée dans le référentiel pour cette habileté. Par exemple, si vous choisissez une mise en situation et une étude de cas pour vérifier une habileté pondérée à 50 p. cent dans le référentiel, les deux tâches proposées devraient permettre de totaliser 50 p. cent des points de l'ensemble de l'évaluation.

Par contre, certaines contraintes peuvent obliger à sélectionner dans le profil des connaissances et des habiletés présentées dans le référentiel celles qui seront évaluées (parce que le référentiel contient trop de résultats d'apprentissage, par exemple, ou parce que certaines habiletés sont trop difficiles ou trop longues à vérifier). Dans ce cas, il faut demeurer dans un ordre de grandeur justifiable en vertu de l'importance relative des résultats d'apprentissage retenus pour vérification.

3. Respect des exigences ou des règles de rédaction du type d'épreuve choisi

Nous avons regroupé au chapitre 3, avec les caractéristiques de chaque type d'épreuve présenté, les principales exigences et les règles de rédaction propres à chacune. Il faut s'assurer de respecter ces exigences ou ces règles de rédaction. Elles sont essentielles tant à la qualité de la formulation qu'à la validité et à la fidélité de l'épreuve.

4. Utilisation d'un vocabulaire adapté

Nous signalons ici le problème du vocabulaire spécialisé dans les épreuves de reconnaissance des acquis extrascolaires. Le vocabulaire utilisé doit être un vocabulaire universel dans la discipline, et non un vocabulaire propre à un auteur en particulier auquel se réfère tel professeur. Les équivalents français ou anglais des termes techniques susceptibles d'être utilisés sur le marché du travail devraient apparaître entre parenthèses ou en index.

ÉTAPE 4

VALIDATION ET EXPÉRIMENTATION DE L'ÉPREUVE

Avant d'utiliser l'épreuve, son contenu doit être validé auprès de spécialistes de contenu et elle doit si possible être expérimentée auprès de personnes présentant les mêmes caractéristiques que les candidats potentiels.

Validation

Dans le contexte de l'élaboration d'une épreuve maison, il est généralement hors de question de procéder à des études statistiques de validation. Il faudra toutefois s'assurer de la validité de contenu de l'épreuve en la soumettant à des spécialistes de contenu familiers avec le référentiel et qui devront donner leur opinion sur les aspects suivants:

- la congruence des tâches proposées avec les résultats d'apprentissage à vérifier contenus dans le référentiel;
- le niveau de difficulté des tâches proposées;
- la clarté des questions posées ou des situations proposées, et la pertinence de l'utilisation des termes techniques;
- la pondération accordée à chaque question ou situation;
- la durée de l'épreuve;
- la clé de correction, grille d'évaluation ou liste de vérification.

Si possible, soumettez l'épreuve à des professeurs de votre département ou à des collègues d'un autre collège, à un conseiller pédagogique qui peut être un bon guide quant à la clarté de la formulation, et, pour les disciplines techniques, à une ou deux personnes du milieu du travail.

FICHE DE VALIDATION DE L'ÉPREUVE

FICHE DE TRAVAIL # 5

POUR CHAQUE TÂCHE PROPOSÉE:

• est-elle représentative du résultat d'apprentissage qu'elle doit vérifier?	oui	non	?
• son niveau de difficulté est-il approprié?	oui	non	?
• son contenu est-il suffisamment concret et proche de l'expérience des candidats ou candidates?	oui	non	?
• la question posée ou la situation proposée est-elle claire, sans aucune ambiguïté?	oui	non	?
• le vocabulaire est-il adapté aux candidats?	oui	non	?
S'il y a lieu, les termes techniques utilisés sont-ils nécessaires, et leur équivalent habituel sur le marché du travail a-t-il été indiqué?	oui	non	?
• la pondération de la tâche est-elle indiquée?	oui	non	?
Respecte-t-elle les orientations contenues dans le référentiel?	oui	non	?
• les règles de rédaction ou les exigences propres au type d'épreuve choisi ont-elles été respectées?	oui	non	?

POUR LA CLÉ DE CORRECTION, OU GRILLE D'ÉVALUATION, OU LISTE DE VÉRIFICATION:

• est-elle présente pour chaque tâche proposée?	oui	non	?
• tient-elle compte de tous les critères de performance indiqués dans le référentiel?	oui	non	?
• est-elle claire?	oui	non	?
• est-elle facilement utilisable?	oui	non	?

POUR L'ENSEMBLE DE L'ÉPREUVE:

• tous les résultats d'apprentissage du référentiel sont-ils vérifiés?	oui	non	?
• une question ou situation comprend-elle des indices pour répondre à une autre question ou réagir à une autre situation?	oui	non	?
• les directives données sur la manière de répondre sont-elles claires et suffisantes?	oui	non	?
• la durée prévue pour l'épreuve est-elle réaliste?	oui	non	?
• s'il s'agit d'une épreuve écrite, est-elle présentée sous forme de cahier que le candidat doit remettre?	oui	non	?
• est-elle exempte d'erreurs grammaticales, orthographiques, typographiques?	oui	non	?

COMMENTAIRES (précisez lorsque la réponse est non ou ?):

Fiche de validation de l'épreuve

Vous pouvez leur fournir une grille de révision comme celle présentée ci-contre. Il s'agit en fait d'une liste de vérification des principaux éléments que l'épreuve doit respecter.

Expérimentation

Il est fortement recommandé de procéder à une expérimentation au moins minimale auprès de quatre ou cinq personnes présentant des caractéristiques similaires à celles auprès de qui on utilisera éventuellement l'épreuve. Ce pré-test, même limité quant au nombre de sujets, est un excellent moyen de déceler les formulations qui prêtent à confusion ou qui suscitent des réponses différentes des réponses attendues. Il permet aussi d'avoir une idée beaucoup plus réaliste du niveau de difficulté des tâches présentées et du temps exigé pour leur réalisation. De plus, c'est l'occasion de tester les faiblesses et les forces de la clé de correction (ou de la grille d'évaluation ou liste de vérification utilisée pour noter les résultats observés lors d'une performance ou de l'analyse d'un produit).

En reconnaissance des acquis extrascolaires, la difficulté est de trouver des personnes représentatives des candidats potentiels. Dans certains cas, il est possible de demander la collaboration de personnes possédant les caractéristiques qui les rendraient admissibles à une demande de reconnaissance d'acquis extrascolaires dans la discipline touchée par l'épreuve. Si ce n'est pas possible, il faut se rabattre sur des étudiants adultes ayant déjà suivi avec succès les cours pour lesquels l'instrument est préparé et à qui on peut demander de collaborer «à l'avancement de la science» ou — ce qui est plus motivant pour eux — «à l'avancement de la cause de la reconnaissance des acquis extrascolaires». Choisissez de préférence des personnes qui n'ont pas toutes suivi le cours avec le même professeur. Si elles ne peuvent s'astreindre à passer l'épreuve, vous pouvez au moins leur demander leurs commentaires sur la clarté des situations présentées, leur niveau de difficulté, leur pertinence, etc.

ÉTAPE 5

RÉVISION DE L'ÉPREUVE

Corrections

À l'aide des commentaires reçus de la part des spécialistes de contenu et des résultats de l'expérimentation, faites les corrections nécessaires.

Si les corrections sont mineures, l'épreuve sera ensuite prête à être utilisée. Reportez-vous au **chapitre 2** pour compléter la préparation du matériel à remettre aux candidats.

Si les corrections sont majeures ou si, à la limite, il s'agit pratiquement de la conception d'une nouvelle épreuve, il faut vous reporter à l'**étape 3 (Conception et rédaction de l'épreuve)** ou même si nécessaire à l'**étape 2 (Choix du type d'épreuve)**.

Révision périodique de l'épreuve

Il est à prévoir que l'épreuve devra être révisée périodiquement, soit parce qu'elle est trop connue, soit parce que le référentiel a changé (contenu ou pondération), soit parce que son utilisation en a fait ressortir certaines lacunes. Étant donné que le lien entre chaque tâche proposée dans l'épreuve et les résultats d'apprentissage du référentiel est bien établi, les modifications à apporter ne nécessiteront qu'un minimum de travail dans la plupart des cas.

FICHES DE TRAVAIL PROPOSÉES
AUX DIFFÉRENTES ÉTAPES D'ÉLABORATION DE L'ÉPREUVE

FICHE D'ANALYSE DE PROGRAMME

(Suggestion: une fiche par cours)

FICHE DE TRAVAIL # 1

No et titre du cours:			
ORIENTATION GÉNÉRALE (la place du cours dans l'ensemble de la formation, son objectif principal):			
HABILETÉS À DÉVELOPPER (Cognitives, motrices, manuelles, affectives)	**ÉLÉMENTS DE CONTENU** (auxquels s'appliquent les habiletés)	**INDICES D'IMPORTANCE** (pondération fréquence, etc.)	**SOURCES D'INFORMATION** (par ex.: Cahiers de l'enseignement collégial, plan de cours, etc.)

Page _____ de _____

TABLEAU SYNTHÈSE DES HABILETÉS ET DES ÉLÉMENTS DE CONTENU

FICHE DE TRAVAIL # 2

HABILETÉS \ ÉLÉMENTS DE CONTENU				
100 %				

DESCRIPTION DU RÉFÉRENTIEL

FICHE DE TRAVAIL # 3

TITRE DU RÉFÉRENTIEL :
(s'il est limité à un cours, c'est le no et le titre du cours)

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ATTENDUS (connaissances, habiletés et attitudes à démontrer)	PONDÉRATION	CRITÈRES DE PERFORMANCE

Numéros et titres des cours regroupés par le référentiel, s'il y a lieu :

Page _____ de _____

FICHE DE VALIDATION DU RÉFÉRENTIEL

FICHE DE TRAVAIL # 4

LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SONT-ILS:			
• essentiels et représentatifs par rapport au cours, au programme et au marché du travail?	oui	non	?
• représentatifs par rapport aux résultats généralement atteints?	oui	non	?
• équilibrés quant aux aspects théoriques et aux aspects pratiques?	oui	non	?
• exprimés en termes synthétiques ou englobants?	oui	non	?
• représentatifs de la complexité et des exigences habituelles?	oui	non	?
• vérifiables?	oui	non	?
Des résultats d'apprentissage essentiels ont-ils été omis?	oui	non	?
LA PONDÉRATION PROPOSÉE EST-ELLE ACCEPTABLE?	oui	non	?
LES CRITÈRES DE PERFORMANCE RETENUS SONT-ILS:			
• pertinents?	oui	non	?
• essentiels?	oui	non	?
• appropriés aux résultats d'apprentissage?	oui	non	?
• en nombre limité (3 ou 4)?	oui	non	?
• vérifiables?	oui	non	?
• au besoin, des qualificatifs de la performance attendue?	oui	non	?
Des critères essentiels ont-ils été omis?	oui	non	?

COMMENTAIRES (précisez lorsque la réponse est non ou ?, et donnez votre avis):

FICHE DE VALIDATION DE L'ÉPREUVE

FICHE DE TRAVAIL # 5

POUR CHAQUE TÂCHE PROPOSÉE:			
• est-elle représentative du résultat d'apprentissage qu'elle doit vérifier?	oui	non	?
• son niveau de difficulté est-il approprié?	oui	non	?
• son contenu est-il suffisamment concret et proche de l'expérience des candidats ou candidates?	oui	non	?
• la question posée ou la situation proposée est-elle claire, sans aucune ambiguïté?	oui	non	?
• le vocabulaire est-il adapté aux candidats?	oui	non	?
S'il y a lieu, les termes techniques utilisés sont-ils nécessaires, et leur équivalent habituel sur le marché du travail a-t-il été indiqué?	oui	non	?
• la pondération de la tâche est-elle indiquée?	oui	non	?
Respecte-t-elle les orientations contenues dans le référentiel?	oui	non	?
• les règles de rédaction ou les exigences propres au type d'épreuve choisi ont-elles été respectées?	oui	non	?
POUR LA CLÉ DE CORRECTION, OU GRILLE D'ÉVALUATION, OU LISTE DE VÉRIFICATION:			
• est-elle présente pour chaque tâche proposée?	oui	non	?
• tient-elle compte de tous les critères de performance indiqués dans le référentiel?	oui	non	?
• est-elle claire?	oui	non	?
• est-elle facilement utilisable?	oui	non	?
POUR L'ENSEMBLE DE L'ÉPREUVE:			
• tous les résultats d'apprentissage du référentiel sont-ils vérifiés?	oui	non	?
• une question ou situation comprend-elle des indices pour répondre à une autre question ou réagir à une autre situation?	oui	non	?
• les directives données sur la manière de répondre sont-elles claires et suffisantes?	oui	non	?
• la durée prévue pour l'épreuve est-elle réaliste?	oui	non	?
• s'il s'agit d'une épreuve écrite, est-elle présentée sous forme de cahier que le candidat doit remettre?	oui	non	?
• est-elle exempte d'erreurs grammaticales, orthographiques, typographiques?	oui	non	?

COMMENTAIRES (précisez lorsque la réponse est non ou ?):

CHAPITRE 2

MATÉRIEL À FOURNIR AUX CANDIDATS ET CANDIDATES

Peu importe la manière dont les personnes candidates à la reconnaissance des acquis extrascolaires seront évaluées, elles doivent savoir sur quoi portera l'évaluation et elles doivent pouvoir s'y préparer. Il ne s'agit pas d'un piège ni d'une partie de cache-cache. En plus du référentiel dont on a précisé plus tôt l'utilité pour le candidat, les fiches d'auto-évaluation sont utiles pour prendre une décision éclairée quant à la poursuite ou non d'une démarche de reconnaissance d'acquis extrascolaires. De plus, la personne qui démontrera ses acquis par le biais d'une épreuve devrait disposer d'une courte bibliographie ou médiagraphie et de quelques explications sur le déroulement de l'épreuve. Donnons quelques précisions sur ce matériel de base:

Référentiel

- le **référentiel** fourni devra préciser les résultats d'apprentissage attendus, leur pondération et les critères de performance pour chacun d'eux. Le modèle proposé à l'étape 1 peut être utilisé (voir pages 26, 40, 42 et 71);

Fiche d'auto-évaluation

- la **fiche d'auto-évaluation** est en fait une liste de vérification à l'intention des candidats (voir exemple page suivante). Sa fonction principale est de favoriser la comparaison des acquis avec les exigences institutionnelles afin de prendre une décision quant à la poursuite ou à l'abandon de la démarche; elle peut aussi être utile dans la préparation du portfolio ou dans la préparation à la passation de l'épreuve.

La façon la plus simple de rédiger la fiche d'auto-évaluation est de reprendre les principaux critères de performance reliés aux résultats d'apprentissage contenus dans le référentiel. Voici les principales caractéristiques des énoncés de la fiche d'auto-évaluation:

EXEMPLE DE FICHE D'AUTO-ÉVALUATION

SOURCE: École nationale d'aérotechnique du cégep Édouard-Montpetit

Fiche d'auto-appréciation	No 280-433-78	Durée 90 heures		
JE SUIS CAPABLE DE:		**OUI**	**NON**	**INCER-TAIN**
1. Interpréter les documents relatifs aux moteurs d'avions à piston (radial, opposé): livres de bord, manuels des pièces, manuels d'entretien...				
2. Démonter et remonter des blocs-moteurs.....				
3. Assembler et désassembler des ensembles-cylindres.....				
4. Expliquer la construction des éléments des ensembles-cylindres.....				
5. Démonter et remonter des ensembles vilebrequins-bielles.....				
6. Expliquer la construction des éléments des ensembles vilebrequins-bielles.....				
7. Inspecter, réparer, modifier ou corriger les pièces hors limites des composantes des moteurs à pistons d'avions: soupapes, guides, fût.....				
8. Expliquer le fonctionnement du système de lubrification des moteurs à piston d'avions.....				
9. Démonter et remonter le démarreur.....				
10. Expliquer le fonctionnement de démarreurs électriques ou à inertie électrique.....				
11. Démonter, remonter et synchroniser les magnétos d'avions.....				
12. Expliquer le fonctionnement des magnétos d'avions.....				
13. Démonter et remonter les systèmes d'alimentation des avions.....				
14. Expliquer le fonctionnement des carburateurs d'avions et des systèmes d'injection et de suralimentation.....				
15. Enlever et installer des hélices.....				
16. Expliquer le principe des hélices à pas variable et réversible et à pas fixe				
17. Effectuer l'inspection routinière des moteurs à pistons.....				
18. Vérifier les performances du moteur au banc d'essai.....				

- ils sont rédigés sous la forme «je suis capable de ...»;

- ils sont représentatifs des principaux critères de performance contenus dans le référentiel;

- chaque énoncé concerne un seul objet;

- ils sont le plus court possible et formulés clairement et simplement;

- les termes techniques contiennent une brève explication entre parenthèses ou l'équivalent anglais si nécessaire;

- le nombre total d'énoncés est limité de façon que la fiche ne dépasse pas deux pages.

Cette fiche est clairement un instrument d'identification des acquis et par le fait même des notions ou des habiletés à acquérir. Elle est un instrument de travail pour le candidat ou la candidate et n'a pas en principe à être remise au conseiller ou à l'évaluateur. Toutefois, certains collèges demandent aux candidats et candidates de remettre cette fiche qui sert d'élément d'information pour accepter ou non la demande, ou pour conseiller la personne quant à la décision de poursuivre ou non sa démarche.

- une **bibliographie ou médiagraphie** devrait être fournie à toute personne qui se présentera à une épreuve. Elle ne doit contenir que des références pertinentes à un rafraîchissement des connaissances directement reliées aux résultats d'apprentissage qui seront évalués dans l'épreuve. N'inondez pas la personne évaluée avec des pages de références et souvenez-vous qu'il s'agit d'une préparation immédiate à un examen spécifique, et non d'un processus complet de formation;

Bibliographie ou médiagraphie

- des **explications sur la nature de l'épreuve** (type d'épreuve, durée, exemple de tâche proposée) doivent finalement être fournies à la personne évaluée, soit sous forme d'un cahier du candidat ou autrement. Ce cahier pourrait contenir l'ensemble du matériel à fournir au candidat: référentiel, fiche d'auto-évaluation, bibliographie ou médiagraphie, et brève description de la nature de l'épreuve.

Explications sur la nature de l'épreuve

CHAPITRE 3

CARACTÉRISTIQUES ET PRINCIPES DE RÉDACTION DES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉPREUVES

Nous présentons dans ce chapitre les principales caractéristiques des différentes catégories d'épreuves énumérées à l'**étape 2**, et les règles de rédaction ou les exigences à respecter dans leur construction. Nous tenons à souligner ici la contribution très importante des publications du ministère de l'Éducation du Québec à la rédaction de ce chapitre (MEQ, 1981), de même que la contribution des productions du Scottish Vocational Education Council (SCOTVEC, 1988), des publications du CAEL (1975,1988), et des publications de G. Scallon (1988). La présentation faite dans ce guide se voulant davantage un aide-mémoire qu'une revue exhaustive des aspects abordés, les lectrices et les lecteurs sont invités à consulter les publications citées pour avoir plus de détails sur la construction de tel ou tel type d'instrument de mesure.

Pour chaque épreuve, nous présenterons une brève définition, un exemple(1), son utilité, ses avantages et ses limites, de même que les exigences particulières à respecter ou les règles de rédaction qui lui sont propres.

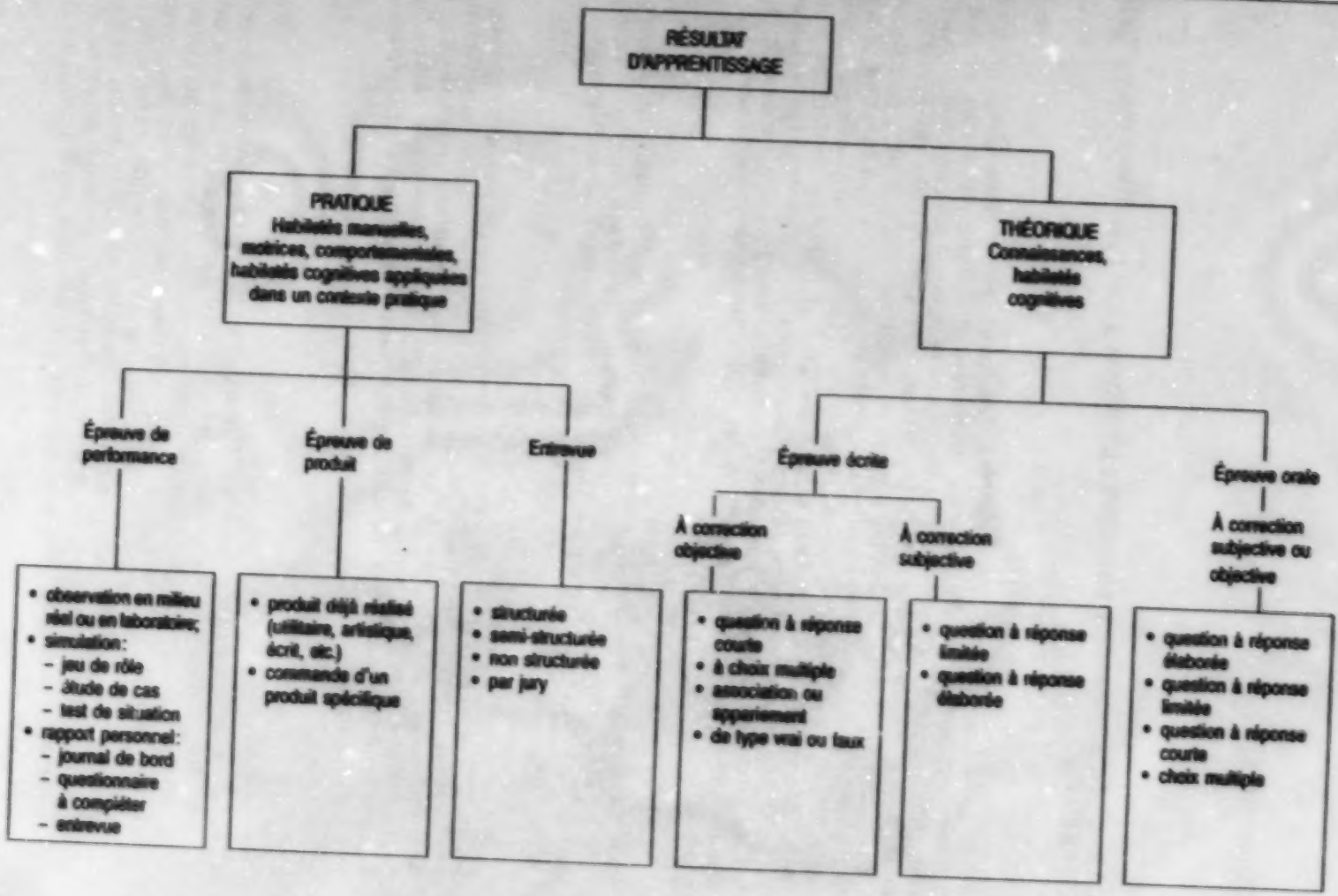
La section 3.1 présente les caractéristiques des épreuves appropriées à la vérification des performances pratiques, et la section 3.2 les caractéristiques des épreuves appropriées à la mesure des habiletés cognitives. Nous reproduisons à la page suivante le schéma 3, déjà présenté à l'étape 2, qui associe les différents types d'épreuves aux habiletés qui peuvent être mesurées par ces épreuves.

---

(1) Les exemples donnés pour les épreuves mesurant les habiletés cognitives ont été, à quelques exceptions près, puisés dans les différents guides ou publications consultés. Nous invitons les utilisatrices et les utilisateurs de cette édition de rodage à nous transmettre des exemples originant d'épreuves appropriées à la reconnaissance des acquis extrascolaires au collégial. Nous choisirons, parmi les exemples adéquats reçus, un exemple de chaque type d'épreuve pour l'édition finale et nous mentionnerons la source de l'exemple. Un formulaire de présentation est suggéré à cet effet à la page 121.

SCHÉMA 3

SÉLECTION D'UN TYPE D'INSTRUMENTS DE MESURE EN FONCTION DE LA NATURE DU RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE



3.1 Épreuves appropriées à la vérification des performances pratiques

Cette section est pertinente si le résultat d'apprentissage à évaluer constitue une habileté pratique. Au niveau collégial, toutes ces habiletés — qu'il s'agisse d'habiletés manuelles, motrices ou comportementales, d'attitudes, ou d'habiletés cognitives appliquées dans un contexte pratique — exigent la réalisation d'un processus plus ou moins complexe, que ce processus mène à un produit ou qu'il soit en lui-même le but de l'activité.

Les méthodologies d'évaluation des performances complexes sont peu développées. Dans un volume récent, Gérard Scallon, un spécialiste reconnu de la mesure et de l'évaluation en éducation, explique cette faiblesse par les restrictions imposées à l'échantillonnage par la nature même de ce type de performance et par les difficultés liées à la subjectivité de l'appréciation de ces performances complexes (Scallon, 1988).

En reconnaissance des acquis extrascolaires, le problème de l'échantillonnage limité demeure entier, car il sera généralement impossible d'observer plusieurs performances ou plusieurs productions avant de porter un jugement sur l'habileté généralisée manifestée dans une situation donnée. Peu importe le type d'épreuve choisi (observation en milieu réel ou en laboratoire, simulation, étude de cas, observation d'un produit, etc.), il faudra donc concevoir la tâche ou la situation qui donnera lieu à la démonstration de l'habileté pour qu'elle soit le plus représentative possible de cette habileté.

Par contre, en ce qui concerne la subjectivité de l'observation, il existe des moyens d'encadrer cette subjectivité. Les plus connus sont la grille d'évaluation et la liste de vérification. Ces outils énumèrent les éléments observés ou inférés à partir desquels sera porté le jugement et indiquent la pondération accordée à chaque élément lorsqu'on veut s'en servir pour attribuer une note. Tous les types d'épreuves présentés dans cette section et permettant l'observation d'un processus ou d'un produit devront donc s'accompagner d'une grille d'évaluation ou d'une liste de vérification. Nous présentons les caractéristiques techniques de l'une et de l'autre avant de décrire brièvement les types d'épreuves qui peuvent être utilisées pour observer les habiletés pratiques.

3.1.1 Grille d'évaluation

La grille d'évaluation est essentiellement une liste de critères accompagnés d'échelons d'évaluation (le jugement est généralement indiqué sur la grille). Elle est construite selon les étapes suivantes (Scallon, 1988):

1- Choix de l'épreuve et conception de la tâche: le type d'épreuve approprié sera choisi parmi les épreuves présentées dans cette section (pages 91 à 98) en tenant compte des indications données et des contraintes imposées par le contexte particulier de chaque collège. La tâche devra être le plus représentative possible de l'univers de tâches dans lequel l'habileté s'exerce. De plus, il faudra que la situation précise les exigences implicites de la tâche car les candidats n'ont peut-être pas, comme les étudiants, répété plusieurs fois une tâch. similaire dans leur processus de formation.

2- Détermination des critères d'évaluation, c'est-à-dire des éléments qui serviront de base au jugement, ou points de vue à partir desquels la performance ou la production seront jugées. On respectera les critères suivants dans cette tâche:

- pertinence: c'est l'élément le plus important. À moins d'être très élémentaires ou évidents, la plupart des critères sont presque toujours sujets à discussion entre spécialistes de contenu. En reconnaissance des acquis extrascolaires, il faut que les critères fassent l'objet d'un consensus, et ce consensus est retenu comme l'indice le plus sûr de leur pertinence. On peut toutefois prévoir que ce consensus sera périodiquement à réviser;

- indépendance: les critères doivent se recouper le moins possible, sinon le jugement est porté à partir d'éléments redondants;

- nombre limité: limiter le nombre de critères (entre 3 et 6); des études tendent à démontrer que plusieurs critères se ramènent en fait à 4 ou 5 parce que les mêmes éléments sont retenus sous des appellations différentes (Scallon, 1988, p. 191). Le respect des deux exigences précédentes (pertinence et indépendance) facilite la limitation du nombre de critères.

Le lecteur ou la lectrice peuvent se reporter à la section 5 de l'établissement du référentiel portant sur la détermination des critères de performance (pages 43 et 44).

3- Conception des échelles d'appréciation pour chaque critère: conçues dans une perspective analytique, les échelles uniformes et les échelles descriptives peuvent être employées:

- les échelles uniformes: elles présentent des échelons gradués qui s'appliquent de façon uniforme à chacun des critères (voir exemple page 86). Les échelles uniformes les plus utilisées sont:

  - l'échelle verbale:
    Exemple:
    ☐ insuffisant ☐ acceptable ☐ bien ☐ très bien ☐ excellent

  - l'échelle numérique:
    Exemple:
    ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5;

  - l'échelle littérale:
    Exemple:
    ☐ E D ☐ C ☐ B ☐ A;

  Lorsqu'il est nécessaire de produire un score, comme dans le cas qui nous occupe, on utilisera une échelle numérique, ou encore on associera un nombre à chaque échelon des échelles verbales ou littérales;

- les échelles descriptives: elles se composent d'un ensemble de descripteurs ou d'indicateurs représentant l'opérationnalisation de chaque critère (voir exemple page 87). Généralement développées et utilisées dans un contexte d'évaluation formative afin de maximiser la rétroaction à donner aux personnes en processus de formation, **les échelles descriptives sont conseillées en reconnaissance des acquis extrascolaires** même si nous sommes dans un contexte d'évaluation sommative, car elles favorisent un jugement plus uniforme d'un correcteur à l'autre et permettent une meilleure justification du jugement posé. Elles peuvent aussi servir de rétroaction à la personne évaluée si on le souhaite, même s'il ne s'agit pas d'une perspective d'évaluation formative.

EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ÉVALUATION AVEC ÉCHELONS UNIFORMES

Énoncés-jugements pouvant servir à l'évaluation partielle d'un instrument de mesure des apprentissages extrascolaires (voir note).

Légende:

5: Excellent 4: Très bien 3: Bien 2: Satisfaisant 1: Insatisfaisant

NATURE DES HABILETÉS À MESURER:

A. Lien entre le type d'épreuve choisi et les habiletés mesurées:

5 4 3 2 1

B. Lien entre les tâches proposées et les résultats d'apprentissage à vérifier:

5 4 3 2 1

C. Niveau de difficulté des tâches proposées:

5 4 3 2 1

D. Contenu des tâches proposées:

5 4 3 2 1

RÈGLES DE RÉDACTION:

E. Respect des exigences ou des règles de rédaction propres au type d'épreuve élaboré:

5 4 3 2 1

F. Formulation des questions posées ou des situations proposées:

5 4 3 2 1

G. Clé de correction (ou grille d'évaluation, ou liste de vérification):

5 4 3 2 1

VOCABULAIRE:

H. Vocabulaire employé:

5 4 3 2 1

I. Termes techniques utilisés:

5 4 3 2 1

NOTE: Les trois critères opérationnalisés dans cette grille correspondent à trois des quatre critères de performance servant à vérifier l'atteinte du résultat d'apprentissage «Élaborer un instrument de mesure des habiletés essentielles retenues» présenté dans l'exemple de référentiel à la page 42. L'évaluation de l'instrument de mesure pourrait être complétée à l'aide de la liste de vérification présentée à la page 88.

EXEMPLE D'UNE GRILLE D'ÉVALUATION AVEC ÉCHELONS DESCRIPTIFS

Énoncés-jugements pouvant servir à l'évaluation partielle d'un instrument de mesure des apprentissages extrascolaires.

NATURE DES HABILETÉS À MESURER:

A. Lien entre le type d'épreuve choisi et les habiletés mesurées:

☐ approprié à toutes les habiletés 5	☐ approprié à la majorité des habiletés 3	☐ ne convient pas à la majorité des habiletés 1

B. Lien entre les tâches proposées et les résultats d'apprentissage à vérifier:

☐ toutes les tâches sont représentatives des résultats d'apprentissage 5	☐ la majorité des tâches sont représentatives des résultats d'apprentissage 3	☐ la majorité des tâches ne sont pas représentatives des résultats d'apprentissage 1

C. Niveau de difficulté des tâches proposées:

☐ correspond toujours aux exigences habituelles 5	☐ correspond la plupart du temps aux exigences habituelles 3	☐ généralement supérieur ou inférieur aux exigences habituelles 1

D. Contenu des tâches proposées:

☐ concret et proche de l'expérience des candidat(e)s 5	☐ généralement concret mais éloigné de l'expérience des candidat(e)s 3	☐ souvent abstrait 1

RÈGLES DE RÉDACTION

E. Respect des exigences ou des règles de rédaction propres au type d'épreuve élaboré:

☐ toutes les exigences ou règles de rédaction sont respectées 5	☐ la plupart des exigences ou règles de rédaction sont respectées 3	☐ la plupart des exigences ou règles de rédaction ne sont pas respectées 1

F. Formulation des questions posées ou des situations proposées:

☐ claires et sans ambiguïté 5	☐ parfois confuses ou ambiguës 3	☐ souvent confuses ou ambiguës 1

G. Clé de correction (ou grille d'évaluation, ou liste de vérification)

☐ claire et facilement utilisable 5	☐ parfois confuse ou ambiguë, mais facile à utiliser 3	☐ confuse ou ambiguë et difficile à utiliser 1

VOCABULAIRE:

H. Vocabulaire employé:

☐ approprié et adapté aux candidat(e)s 5	☐ approprié, mais trop facile ou trop difficile 3	☐ souvent non approprié 1

I. Termes techniques utilisés:

☐ nécessaires et connus dans la discipline 5	☐ nécessaires, mais propres à un auteur ou à une école 3	☐ superflus 1

EXEMPLE DE LISTE DE VÉRIFICATION

Énoncés factuels pouvant servir à l'évaluation partielle d'un instrument de mesure des apprentissages extrascolaires.

	OUI	NON
NATURE DES HABILETÉS À MESURER:		
A. Tous les résultats d'apprentissage contenus dans le référentiel sont vérifiés	3	0
PONDÉRATION		
B. La pondération de chaque tâche est indiquée	1	0
C. Cette pondération est conforme à la pondération proposée dans le référentiel	1	0
RÈGLES DE RÉDACTION		
D. Aucune tâche proposée ne comprend d'indices permettant de répondre à une autre question ou de réagir adéquatement à une autre situation	1	0
E. La clé de correction (ou grille d'évaluation, ou liste de vérification) est présente pour chaque tâche proposée	1	0
F. La clé de correction tient compte de tous les critères de performance indiqués dans le référentiel	2	0
VOCABULAIRE UTILISÉ		
G. L'équivalent français ou anglais généralement utilisé sur le marché du travail pour remplacer les termes employés est indiqué	1	0
TOTAL	/10	

NOTE: On notera que les critères opérationnalisés sont les quatre critères indiqués pour le résultat d'apprentissage «Élaborer un instrument de mesure des habiletés essentielles retenues» dans l'exemple de référentiel présenté à la page 42. Pour compléter l'évaluation de l'épreuve produite, il faudrait utiliser la grille d'évaluation de la page 86 ou celle de la page 87 qui comprennent des énoncés-jugements portant sur les autres aspects pertinents à l'évaluation de l'instrument de mesure.

Dans les échelles descriptives, on distingue:

- les échelles quantitatives où le nombre ou la fréquence des comportements indicateurs sont précisés:
  Exemple: sections A, B, C et E, page 87;

- les échelles qualitatives où c'est la qualité des comportements indicateurs qui est précisée
  Exemple: sections D, F, G, H et I, page 87.

NOTE: La grille d'évaluation sera bien sûr utilisée lors de toute production écrite de type correction subjective ou lors d'épreuves orales pour le même type de questions (voir pages 102 et 103).

3.1.2 Liste de vérification

La liste de vérification quant à elle contient une liste d'indices factuels dont on note la présence ou l'absence (voir exemple page 88). Ces indices résultent de l'opérationnalisation des critères. Lorsqu'on doit accorder une note, on pondère chacun des indices.

La liste de vérification se distingue de la grille d'évaluation sur deux aspects: ses énoncés représentent des faits observables qui n'impliquent pas un jugement de la part de l'observateur, et la prise de note par l'observateur est dichotomique (présence ou absence de l'indice). Par exemple, le premier des deux énoncés suivants constitue un énoncé-jugement car il suppose une inférence de la part de l'observateur, tandis que le deuxième est davantage un énoncé d'ordre factuel:

☐ a accueilli chaleureusement le patient;

☐ a souri au patient.

Selon Scallon (1988), si on utilise des énoncés-jugements dans une liste de vérification, celle-ci équivaut à une grille d'évaluation avec échelle uniforme réduite à deux échelons (oui/non, présence/absence). Pour une analyse détaillée des distinctions entre la grille d'évaluation et la liste de vérification et des caractéristiques de ces deux types d'outils, nous suggérons l'analyse de Scallon dans le volume cité plus haut (Scallon, 1988, tome 2, chap. 3). De plus, les personnes intéressées à l'observation de processus ou de produit pourront lire le chapitre sur l'observation de Morissette dans **La mesure et l'évaluation en enseignement** (1984).

L'expérience pratique nous amène à constater que plusieurs performances ou productions devront être évaluées à partir d'une série d'indices d'ordre factuel et d'une autre série d'énoncés nécessitant un jugement ou une déduction à partir de l'observation. Lorsque c'est le cas, on aurait sans doute intérêt à séparer l'instrument de cueillette d'information en une section grille d'évaluation (regroupant les énoncés-jugements) et une section liste de vérification (regroupant les indices factuels).

Les deux premières étapes de construction de la liste de vérification sont les mêmes que celles de la grille d'évaluation, tandis que la troisième varie:

1. choix du type d'épreuve et conception de la tâche: (cf. page 84);

2. détermination des critères d'évaluation: (cf. page 84);

3. opérationnalisation des critères en indices d'ordre factuel: faire la liste de tous les aspects observables pertinents pour chacun des critères retenus et, à cause du contexte d'évaluation sommative dans lequel se situe la reconnaissance des acquis extrascolaires, pondérer chacun des indices retenus.

3.1.3 Description des épreuves appropriées à la vérification des performances pratiques

La **grille d'évaluation** ou la **liste de vérification** accompagneront tous les types d'épreuves présentés dans cette section:

- observation en milieu réel ou en laboratoire, p. 91;
- simulation (jeu de rôle, étude de cas, mise en situation), pages 92-94;
- rapport personnel (journal de bord, questionnaire à compléter, entrevue personnelle), p. 95;
- épreuve de produit, p. 96;
- entrevue d'évaluation, pages 97-98.

La grille d'évaluation ou la liste de vérification constituent à la fois l'instrument de cueillette d'information et la clé de correction de ces différents types d'épreuves dans lesquelles on observe un processus mis en action dans la réalisation d'une performance plus ou moins complexe, ou le produit en résultant.

OBSERVATION EN MILIEU RÉEL OU EN LABORATOIRE:

Toute situation d'évaluation où la personne évaluée est observée pendant l'accomplissement d'une tâche spécifique, dans un milieu réel (de travail, communautaire, naturel, etc.) ou en laboratoire.

L'observation se fait en direct ou à partir d'un enregistrement et les informations obtenues sont consignées sur une grille d'évaluation ou une liste de vérification (cf. pages 84 à 90).

Exemple:

- En milieu réel:
  afin d'évaluer l'habileté à réaliser selon les exigences établies un tracé électrophysiologique donné, le candidat doit accomplir la tâche sous observation auprès d'un patient en centre hospitalier;
- En laboratoire:
  la même tâche doit être accomplie en laboratoire avec l'équipement approprié sur une personne jouant le rôle de patient.

Exigences:

- la tâche à réaliser doit être un échantillon de travail représentatif des différents aspects habituels de ce type de tâche;
- la collaboration du milieu d'observation doit être obtenue;
- en laboratoire, les conditions doivent se rapprocher des conditions de travail ou de vie réelles;
- l'information doit être consignée à l'aide d'une grille d'observation ou d'une liste de vérification.

Utilité et avantages:

- appropriée à la mesure d'un large éventail d'habiletés pratiques: manuelles, motrices, comportementales, résolution de problèmes, gestion, animation, etc.;
- permet l'initiative personnelle;
- permet aux personnes dont on évalue les acquis extrascolaires de démontrer leurs habiletés telles qu'elles sont exercées dans un contexte connu, ce qui est plus équitable pour elles et peut enlever un certain stress;
- par contre, l'observation en laboratoire peut être moins stressante que l'observation en milieu réel dans certaines situations où les actes posés ont des conséquences sur d'autres personnes.

Limites:

- coûteux à cause du temps exigé pour l'observation d'une seule personne;
- parfois difficile d'obtenir la collaboration du milieu (ne pas conclure avant d'avoir essayé);
- en laboratoire, la simulation des conditions de vie réelles est parfois faible;
- la validité ou la fidélité peuvent être limitées par le fait que les conditions particulières de l'environnement en milieu réel sont variables et peuvent influencer la performance;
- la fidélité peut être réduite par les biais personnels de l'observateur ou son incapacité à relever tous les comportements pertinents; il est donc souhaitable d'avoir plus d'un observateur.

SIMULATION:

Toute situation d'évaluation où la personne évaluée doit réagir à une situation hypothétique construite de façon à tenir compte des différentes facettes d'une situation réelle. Comparativement à l'observation en laboratoire où le milieu était artificiel mais la tâche réelle, la simulation présente à la fois une tâche et un milieu hypothétiques.

La consignation des réactions se fait à partir d'une grille d'observation ou d'une liste de vérification (voir pages 84-90).

Ses principales variantes sont: le jeu de rôle, l'étude de cas et la mise en situation («test-in-basket»).

JEU DE RÔLE: dans le jeu de rôle, une situation est présentée à la personne évaluée à qui on demande de jouer un certain rôle en lui donnant ou non des consignes sur la manière de jouer ce rôle. La personne est en interaction avec une ou plusieurs autres personnes dont au moins une (qui peut être l'examinateur) a comme tâche d'apporter des éléments spécifiques dans le déroulement du jeu de façon à permettre la démonstration des réactions attendues.

Exemple:

Pour mesurer ses habiletés à mener une entrevue de sélection de personnel, on demande à la personne évaluée de jouer le rôle d'intervieuer avec une personne qui joue le rôle de candidat au poste à combler.

Exigences:

- la situation présentée doit être construite de façon à permettre la démonstration des réactions ou la mise en évidence des attitudes que l'on désire observer;
- la situation imaginée doit contenir suffisamment d'éléments présents dans une situation réelle pour en constituer un échantillon représentatif;
- nécessite l'usage d'une grille préétablie de critères permettant de juger les réactions manifestées par la personne.

Utilité et avantages:

- peut être utilisé pour mesurer les habiletés inter-personnelles et comportementales requises dans les tâches propres à une discipline donnée;
- peut évaluer les habiletés à communiquer, à analyser, à établir des priorités, à prendre une décision, etc.
- peut être utilisé à l'intérieur d'une entrevue d'évaluation;
- permet l'initiative individuelle;
- enlève le stress d'une situation réelle.

Limites:

- peu de recherches ont été faites sur les problèmes de mesure de cette approche;
- l'interprétation des résultats obtenus peut varier selon l'examinateur.

SIMULATION (suite):

ÉTUDE DE CAS: description d'une situation réelle ou simulée suivie d'instructions qui amènent la personne évaluée à analyser la situation présentée, tirer des conclusions, faire des recommandations ou proposer une solution. Le cas à analyser peut être présenté par écrit ou oralement ou à partir d'un enregistrement, ou par une photo, un dessin, un graphique. La personne évaluée peut faire part des résultats de sa tâche oralement ou par écrit. Comparativement au jeu de rôle où la personne évaluée doit être partie prenante de la situation, dans l'étude de cas elle observe la situation de l'extérieur.

Exemple:

Afin d'évaluer son habileté à planifier des modes d'intervention en fonction de la situation du client, soumettre à un candidat au programme d'assistance sociale l'histoire sociale d'un adolescent ayant commis un délit, et lui demander de planifier une intervention appropriée.

Exigences:

- la situation doit être construite de manière à contenir tous les éléments permettant à la personne de faire une analyse, de tirer des conclusions et de faire des recommandations ou de trouver une solution, si elle possède effectivement les habiletés à vérifier;
- le cas présenté doit être représentatif des cas rencontrés dans la discipline;
- nécessite la construction d'une grille d'observation ou d'une liste de vérification (pages 84-90).

Utilité et avantages:

- permet de mettre en pratique, dans un contexte simulant les conditions propres à une discipline donnée, les habiletés d'analyse, de résolution de problème et de prise de décision appliquées à ce contexte;
- utile lorsque la situation réelle ne peut être reproduite à cause de sa complexité ou de sa durée ou de raisons d'éthique vis-à-vis les clients;
- évite le stress d'une situation réelle;
- peut être complétée par plusieurs personnes à la fois si elles doivent faire rapport par écrit des résultats de leur tâche.

Limites:

- difficile de préparer des études de cas adéquates, sauf si on connaît bien le contexte de travail dans lequel ces situations peuvent se présenter (problème de validité de contenu);
- la fidélité peut être limitée par le fait que l'interprétation des résultats obtenus peut varier selon les examinateurs.

SIMULATION (suite et fin)

MISE EN SITUATION: Il s'agit d'un exercice dans lequel on fournit du matériel à la personne évaluée qui doit prendre des décisions ou agir à partir de ce matériel.

Nous avons traduit ainsi l'expression «test-in-basket» qui tire son appellation du panier à courrier propre aux gestionnaires ou au personnel oeuvrant dans un bureau.

Exemple:

Afin de mesurer les habiletés à planifier les menus et les approvisionnements dans un programme de techniques hôtelières, soumettre la personne évaluée à une heure d'exercices à partir de documents reliés à la planification de menus et à l'achat.

Exigences:

- les mises en situation doivent fournir un matériel d'une abondance et d'une complexité adaptées au niveau des habiletés à mesurer et à la durée de l'exercice;
- le matériel fourni doit posséder les principales caractéristiques du matériel effectivement rencontré dans une situation réelle;
- les critères pour juger de la performance de la personne évaluée doivent avoir été établis au préalable et opérationnalisés dans une grille d'évaluation ou une liste de vérification (pages 84 à 90).

Utilité et avantages:

- permet de mettre en action des habiletés complexes comme la capacité à fixer des objectifs, prendre des risques, prendre des décisions appropriées, analyser, planifier en tenant compte de plusieurs paramètres, etc.

Limites:

- on connaît peu les problèmes de mesure de cette forme de simulation;
- l'évaluation de la performance peut être influencée par les biais du correcteur.

RAPPORT PERSONNEL:

Toute forme de rapport dans lequel la personne évaluée donne elle-même les informations sur sa performance, son progrès, ses attitudes et sentiments dans une situation vécue. On retrouve dans cette catégorie le journal de bord, le questionnaire à compléter et l'entrevue personnelle.

JOURNAL DE BORD: technique qui permet de rapporter régulièrement selon certaines règles tout au cours d'une expérience les situations vécues, les problèmes rencontrés, les solutions expérimentées ou envisagées, etc.

QUESTIONNAIRE À COMPLÉTER: ensemble de questions reliées à une expérience ou à une démarche réalisée par la personne évaluée.

ENTREVUE PERSONNELLE: entretien face à face pendant lequel la personne évaluée fait rapport oralement de ses performances.

NOTE: Nous reportons le lecteur à la section traitant de l'entrevue d'évaluation (pages 97-98). Nous en parlons ici parce qu'elle peut constituer une modalité de rapport personnel de la performance.

Exemples:

Journal de bord:
journal de bord déjà tenu par une candidate en éducation spécialisée pendant le cours régulier de son travail en centre d'accueil auprès d'adolescentes;

Questionnaire à compléter:
formulaire de rapport d'expérimentation (genre rapport de stage) remis à un candidat ayant réalisé des travaux en horticulture ornementale;

Entrevue personnelle:
entrevue réalisée auprès d'une candidate en techniques d'éducation en services de garde afin qu'elle rapporte ses performances dans son travail avec les autres membres du personnel de la garderie et avec les parents.

Exigences:

- le journal de bord doit avoir été réalisé au cours de l'expérimentation et on doit en vérifier l'authenticité au besoin par une entrevue individuelle;
- toutes les formes de rapport personnel nécessitent l'élaboration d'une grille d'observation ou d'une liste de vérification (pages 84 à 90).

Utilité et avantages:

- permettant de mesurer des habiletés cognitives et des résultats d'apprentissage reliés aux attitudes et aux intérêts;
- utiles pour recueillir des informations sur des habiletés mises en action dans une tâche impliquant un processus qu'il peut être difficile d'observer directement.

Limites:

- ces techniques peuvent évaluer davantage la capacité à rapporter l'information par écrit ou oralement et à l'analyser que la performance réelle dans les situations rapportées;
- les rapports personnels peuvent être biaisés par la personne évaluée et ne pas refléter la performance réelle;
- il peut être difficile d'interpréter les résultats, c'est-à-dire de spécifier ce qui constitue une performance acceptable;
- en reconnaissance des acquis extrascolaires, le journal de bord ne peut être utilisé que s'il existe déjà, à moins que la personne ne soit encore dans un contexte où elle peut le produire;
- le journal de bord et l'entrevue demandant beaucoup de temps à l'évaluateur.

ÉPREUVE DE PRODUIT:

Toute situation d'évaluation où une production réalisée par la personne évaluée est utilisée comme source d'information pour vérifier son habileté à réaliser le type de produit évalué.

Dans le contexte de la reconnaissance des acquis extrascolaires, il peut s'agir d'un produit déjà réalisé que la personne soumet pour évaluation, ou encore d'un produit réalisé suite à une commande spécifique s'accompagnant généralement de contraintes d'espace ou de temps.

L'épreuve de produit s'accompagne généralement d'une entrevue pour documenter les aspects reliés à la réalisation du produit si c'est pertinent, ou pour vérifier si le produit est bien l'oeuvre de la personne évaluée.

Exemples:

- pièce fabriquée par un céramiste;
- écriture musicale;
- rapport d'un projet, d'une expérience, d'une recherche;
- volume ou article;
- plans;
- rapport financier.

Exigences:

- les critères servant à évaluer le produit (les caractéristiques souhaitables du produit) doivent être définis au préalable et l'observation du produit doit être consignée sur une liste de vérification ou une grille d'évaluation (voir pages 84 à 90);
- le produit évalué doit être représentatif de l'habileté qu'il permet d'inférer;
- lorsque le produit est utilisé parce que la performance menant au produit ne peut être évaluée, l'évaluation du produit doit s'accompagner d'une entrevue portant sur le processus ou la manière de réaliser le produit;
- il faut s'assurer de l'authenticité du produit;
- s'il y a lieu, indiquer clairement la présence d'un critère d'esthétique et sa pondération, et ne pas faire porter le jugement sur ce seul critère.

Utilité et avantages:

- appropriée quand le produit est plus important que la performance menant au produit;
- quand la performance menant au produit ne peut être observée directement;
- quand le produit peut être évalué selon certains critères sur lesquels il y a consensus des spécialistes de contenu;
- moins coûteux que l'épreuve de performance parce qu'exige moins de temps.

Limites:

- le produit peut ne pas être l'oeuvre de la personne évaluée;
- biais possibles de la part de l'examinateur, particulièrement lorsque les aspects esthétiques sont présents.

L'ENTREVUE D'ÉVALUATION:

L'entrevue d'évaluation est un entretien face à face visant à recueillir des informations permettant de juger de la compétence de la personne évaluée.

Dans l'**entrevue structurée**, la formulation des questions et leur séquence sont préalablement fixées. Dans l'**entrevue non structurée**, les thèmes à explorer sont identifiés à l'avance, mais l'arrangement séquentiel des questions et leur formulation sont laissés à la liberté du ou des examinateurs. Dans l'**entrevue semi-structurée**, on se situe à mi-chemin entre ces deux extrêmes: les questions et leur séquence sont préétablies mais l'interviewer peut les reformuler et explorer en cours de route des éléments suggérés par le contenu de l'entrevue.

Nous aborderons de plus les caractéristiques particulières à l'entrevue par jury ou entrevue sous forme de panel.

Exemple:

Entrevue réalisée auprès d'un candidat ayant demandé une reconnaissance des acquis extrascolaires pour le cours Interrelations dans le monde professionnel; l'entrevue vérifie les aspects théoriques, mais l'accent est mis sur les attitudes personnelles requises par le type de relation propre à la profession du candidat.

Exigences:

- les critères de performance à partir desquels on jugera les réponses de la personne évaluée doivent avoir été précisés au préalable;
- la personne évaluée doit être mise en confiance;
- la durée de l'entrevue doit être limitée;
- l'entrevue doit se limiter à la cueillette d'information et le jugement doit être porté après l'entrevue;
- il faut éviter d'induire les réponses par des indices verbaux ou non verbaux;
- l'entrevue structurée ou semi-structurée est suggérée plutôt que l'entrevue non structurée;
- lorsqu'il n'y a qu'un interviewer, prévoir l'enregistrement de l'entrevue et obtenir à cet effet l'accord de la personne évaluée.

Utilité et avantages:

- permet l'évaluation d'habiletés cognitives appliquées dans un contexte pratique, d'attitudes et d'intérêts;
- moyen souple de recueillir beaucoup d'information dans un laps de temps plus court pour la personne évaluée que si on lui demandait la même chose par écrit;
- permet l'utilisation de techniques de simulation (pages 92-94).

Limites:

- peut provoquer un stress assez important chez certaines personnes pour compromettre l'accomplissement de la tâche;
- coûteux à cause du temps exigé des interviewers;
- possibilité que la personne évaluée prenne le contrôle de l'entrevue;
- biais possibles de l'interviewer: la présence de deux interviewers est donc préférable (ou l'écoute de l'enregistrement par un deuxième évaluateur);
- à moins qu'elles ne soient enregistrées, on ne peut réexaminer les réponses données.

L'ENTREVUE D'ÉVALUATION (suite et fin)

L'ENTREVUE PAR JURY (ou sous forme de panel):

Entretien généralement semi-structuré où plusieurs évaluateurs interrogent une même personne. Les évaluateurs peuvent être de même discipline ou de disciplines différentes.

Exemple:

Un candidat en techniques auxiliaires de la justice désirant se faire reconnaître des acquis pour trois cours ayant un certain nombre de résultats d'apprentissage complémentaires est interviewé par trois professeurs responsables d'un cours chacun qui ont au préalable déterminé les sujets abordés communs aux trois demandes et les aspects particuliers à chaque demande.

Exigences:

- les interviewers doivent convenir au préalable du déroulement de l'entrevue et s'entendre sur les questions que chacun posera;
- la date et l'heure de l'entrevue doivent être fixées assez longtemps d'avance;
- l'entrevue ne doit pas être d'une longueur excessive.

Utilité et avantages:

- permet d'explorer seulement une fois des habiletés générales pouvant intéresser différentes disciplines, ou différentes facettes d'une même discipline (par exemple, capacité d'analyse, méthode de résolution de problème, etc.), ce qui épargne du temps à la personne évaluée et aux évaluateurs;
- permet aux évaluateurs de se servir d'informations pertinentes, même si elles ont été fournies en réponse à une question portant sur un autre domaine.

Limites:

- l'entrevue par jury peut être très stressante pour le candidat et lui faire perdre ses moyens (l'accueil est donc très important).

3.2 Épreuves appropriées à la mesure des habiletés cognitives

Dans cette section, nous présentons les caractéristiques et les règles de rédaction des épreuves écrites et des épreuves orales. Selon la tradition de mesure et évaluation, les questions utilisées dans ces deux formes d'épreuve sont distinguées selon leur mode de correction: subjectif ou objectif.

La **question à correction subjective** (pages 100 à 103) représente toute situation d'examen où la personne évaluée organise sa réponse à sa façon et la présente en ses propres mots. On distingue:

- la question à réponse limitée;
- et la question à réponse élaborée.

La **question à correction objective** (pages 104 à 117) est celle où le jugement du correcteur n'entre pas en ligne de compte lors de la correction. Ses formes sont nombreuses et elles ont fait l'objet de multiples études à cause de leur caractère quantitatif et de leur «objectivité»:

- la question à réponse courte;
- la question à choix multiple;
- la question d'association ou d'appariement;
- la question de type vrai ou faux.

Nous soulignons de nouveau que nous avons consulté différents guides ou publications pour la rédaction de ce chapitre, particulièrement un document du ministère de l'Éducation du Québec publié en 1981 (**Guide docimologique. Fascicule 5. Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure**). Plusieurs des exemples cités dans ce chapitre sont tirés de cette publication. Comme nous l'avons souligné plus haut et comme nous le rappelerons en postface, l'édition finale de ce guide devrait idéalement comporter uniquement des exemples tirés d'épreuves construites pour la reconnaissance des acquis extrascolaires au collégial.

QUESTION À CORRECTION SUBJECTIVE:

Toute question d'examen où la personne évaluée organise sa réponse à sa façon et la présente dans ses propres mots. On utilise aussi les expressions questions à développement, questions ouvertes, questions traditionnelles.

Les formes rencontrées sont:

- **la question à réponse limitée** qui amène un développement court (une ou deux phrases). Elle est classée dans les questions à correction subjective car elle fait place à la libre expression de la personne évaluée, donc au jugement du correcteur dans l'interprétation de la réponse. Elle peut être limitée par une précision donnée dans la question ou par l'aspect limité du sujet à traiter.

  Exemple:

  > Donnez TROIS raisons qui expliquent la croissance rapide de la population dans les pays du Tiers-Monde.

- **la question à réponse élaborée** qui contient moins de restrictions quant au contenu et à la forme de la réponse, même si certaines limites de longueur ou de temps sont généralement imposées.

  Exemple:

  > Écrivez un texte de 350 mots environ sur le sujet suivant:
  >
  > Votre émission de télévision préférée doit être retirée de l'horaire. Vous écrivez au responsable de la programmation de votre poste de télévision local pour le convaincre de maintenir cette émission à l'horaire.
  >
  > Vous serez jugé sur:
  >
  > - la cohérence de votre texte (présentation du sujet, organisation et enchaînement logique des idées, conclusion);
  > - la force de votre argumentation (vous devez développer quelques arguments bien choisis qui s'appuient sur des faits ou un raisonnement logique);
  > - la qualité de l'expression (correction grammaticale et syntaxique, clarté et efficacité du style).
  >
  > Temps alloué: 60 minutes
  > Valeur: 40 points
  >
  > SOURCE: MEQ (1991) Guide docimologique, fascicule 5, Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure, p. 46.

QUESTION À CORRECTION SUBJECTIVE (suite)

Utilité et avantages:

- relativement faciles à construire;
- laissent place à l'expression personnelle;
- la question à réponse limitée permet de couvrir un large éventail de contenu, de vérifier les connaissances en voyant si la personne peut trouver elle-même la bonne réponse, et de vérifier la compréhension et le raisonnement
- la question à réponse élaborée permet d'évaluer des habiletés cognitives complexes: capacité d'analyse et de synthèse, capacité de choisir l'information pertinente, habileté à exposer ou défendre un point de vue, etc.; elle permet de vérifier la démarche utilisée pour arriver à une réponse adéquate.

Limites:

- la question à réponse limitée présente peu d'inconvénients même si elle est moins fidèle que les questions à correction objective;
- la question à réponse élaborée présente une fidélité faible à cause de la présence de multiples facteurs externes à l'habileté à mesurer; elle dépend beaucoup de l'habileté à s'exprimer de la personne évaluée; elle demande beaucoup de temps à l'évalué et à la personne qui corrige; elle ne permet de couvrir qu'une faible portion du contenu; et sa grille de correction est souvent difficile à construire.

QUESTION À CORRECTION SUBJECTIVE (SUITE):

Exigences et règles de rédaction:

Applicables à la formulation des questions:

- lorsque c'est possible, préférer les questions à réponse limitée aux questions à réponse élaborée;
- se limiter à des questions où les spécialistes de contenu s'entendent sur les éléments de réponse attendus;
- formuler la question de façon très claire et très précise, et s'assurer qu'elle ne comprend pas de termes ou d'expressions que la personne peut ignorer (au besoin, mettre entre parenthèses les équivalents anglais ou les synonymes généralement utilisés sur le marché du travail);
- même pour la question à réponse élaborée, fixer le cadre de la réponse afin de limiter le développement et permettre ainsi un plus grand nombre de questions, ce qui favorise la validité de contenu. Préciser le nombre d'éléments attendus, la longueur de la réponse, les critères de correction de même que le nombre de points accordés pour la question;
- éviter les réponses faisant appel à des opinions, à moins qu'on ne veuille évaluer l'habileté à choisir un argument et à défendre un point de vue;
- répondre soi-même à la question avant de la compléter, ou du moins préciser les éléments de réponse attendus, et si possible demander à un autre spécialiste de contenu de le faire (c'est un excellent moyen de vérifier si la question mène effectivement à la réponse attendue).

Applicables à la clé ou grille de correction:

Il faut toujours préparer une clé ou une grille de correction lorsqu'on construit une épreuve. Cette exigence doit être accomplie avec encore plus de soin en reconnaissance des acquis extrascolaires, puisque l'épreuve est généralement utilisée par plusieurs évaluateurs.

La grille de correction doit comprendre:
- la liste des éléments de réponse attendus quant au contenu;
- les caractéristiques de la réponse attendue quant à la pertinence, à la qualité, etc.;

La section discutant de la grille d'observation et de la liste de vérification peut être consultée avec profit ici, car les productions écrites sont souvent des performances complexes où la grille ou clé de correction est en fait une grille d'observation ou une liste de vérification (voir pages 84 à 90).

On peut utiliser une approche quantitative ou une approche qualitative. Dans la première, des règles de décision précises quant à la présence des critères et à leur importance relative doivent être établies; tandis que l'approche qualitative est plus holistique et permet une appréciation globale de chaque critère. L'approche quantitative s'applique aux questions à réponse limitée, tandis que l'approche qualitative s'applique mieux aux questions à réponse élaborée. Les exemples présentés à la page suivante montrent la différence entre ces deux approches.

QUESTION À CORRECTION SUBJECTIVE (suite et fin)

Grille de correction pour la méthode quantitative

Question

Quelles sont les trois principales conséquences politiques des accords de Yalta (février 1945)? (Énumérez)

Supposons que le rédacteur ait prévu sept (7) conséquences bien identifiées; supposons aussi que trois (3) de ces conséquences (A, B et C) sont les trois conséquences principales et que les autres (D, E, F et G) sont des conséquences secondaires. Les réponses peuvent se présenter selon la distribution suivante:

1. Absence de réponse;
2. Une seule conséquence mentionnée: une conséquence principale (A, B ou C) ou une conséquence secondaire (D, E, F ou G);
3. Deux conséquences mentionnées: deux principales (A, B ou C); deux secondaires (D, E, F ou G); une principale et une secondaire;
4. Trois conséquences mentionnées: trois principales; deux principales et une secondaire; une principale et deux secondaires; trois secondaires.

Afin d'arriver à une correction plus objective, le rédacteur peut préparer une grille de correction selon le modèle suivant qui prévoit toutes les combinaisons de trois réponses ou moins.

NOMBRE DE CONSÉQUENCES SECONDAIRES MENTIONNÉES	NOMBRE DE CONSÉQUENCES PRINCIPALES MENTIONNÉES			
	0	1	2	3
0	0%	30%	60%	100%
1	15%	45%	75%	—
2	30%	60%	—	—
3	45%	—	—	—

SOURCE: M.E.Q. (1981) op. cit. p. 49

Guide de correction pour la méthode qualitative

Consignes pour l'élève (voir 2ème exemple, p. 100)

Guide pour le correcteur

Cet exercice a pour but de vérifier si l'élève est capable de présenter une opinion personnelle et de la défendre en développant quelques arguments de façon logique. L'élève doit également démontrer son habileté à manipuler les mécanismes de la langue et à s'exprimer dans un style approprié.

On recommande d'utiliser la méthode de correction qualitative, c'est-à-dire de considérer le texte dans son ensemble et d'accorder une note globale pour chacun des aspects suivants:

1) cohérence du développement (15 points)
   - présentation du sujet
   - équilibre dans l'organisation des paragraphes
   - enchaînement des idées (progression, transitions)
   - conclusion
2) force de l'argumentation (15 points)
   - choix des arguments
   - développement adéquat des arguments (faits ou raisonnement logique à l'appui)
3) qualité de l'expression (10 points)
   - correction grammaticale et syntaxique
   - richesse et précision du vocabulaire
   - pertinence du style (niveau de langue adapté au contexte, clarté et efficacité).

SOURCE: M.E.Q. (1981) op. cit. p. 48

QUESTION À CORRECTION OBJECTIVE:

Toute question où le jugement du correcteur n'entre pas en ligne de compte lors de la correction. Les principales formes de la question à correction objective — qui peuvent comprendre chacune plusieurs variantes — sont:

- la question à réponse courte;
- la question à choix multiple;
- l'association ou l'appariement;
- l'alternative.

Question à réponse courte:

Item dans lequel on répond dans un espace approprié par un mot, un groupe de mots, un nombre ou tout autre symbole. Ses variantes sont:

- la question directe:

  Exemple:

  Quelle est la capitale du Canada?

  _____

- la phrase à compléter:

  Exemple:

  Le sigle C.E.G.E.P. signifie

  _____

  _____

  _____

- le test de closure: texte où des mots ont été supprimés à intervalles réguliers et remplacés par des espaces que la personne évaluée doit remplir. On peut ou non fournir une liste de mots pour l'ensemble ou pour chaque espace à compléter.

Question à réponse courte (suite)

Exemple:

Forme de base (intervalle de 7 mots)

Compléter la lettre suivante en inscrivant les mots qui conviennent dans les espaces laissés en blanc.

Dear Lynne,

How's the weather in Barbados? You're so lucky you had to

_____ (1) _____ down there because of your father's

_____ (2) . How do you like your new

_____ (3) ? Have you made new friends? I

_____ (4) you go to the beach everyday _____ (5)

swim in the ocean. It must _____ (6) _____ wonderful.

Please write to me as _____ (7) _____ as possible and

tell me about _____ (8) _____ new life. I want to know

_____ (9). Say hello to the whole family.

Love, Carole

Clé de correction

1.	go ou move	6.	be
2.	job	7.	soon
3.	home ou school	8.	your
4.	suppose ou imagine	9.	everything ou more
5.	and		

SOURCE : MBO (1981) *op. cit.* p. 16.

Question à réponse courte (suite et fin)

Utilité et avantages:

- mesure la connaissance de faits particuliers en obligeant à trouver la réponse; on peut aussi l'utiliser pour mesurer la compréhension et l'application;
- élimine la possibilité des réponses choisies au hasard;
- peut être administrée oralement ou par écrit;
- demande moins de temps à construire que le choix multiple ou l'appariement;
- permet de couvrir beaucoup de contenu;
- le test de closure est beaucoup utilisé pour la compréhension de textes écrits ou oraux en langue maternelle ou seconde.

Limites:

- ne se prête pas à la mesure des habiletés complexes;
- l'objectivité de la correction peut être compromise par la lisibilité et, s'il y a la moindre ambiguïté, la réponse peut être correcte en elle-même sans correspondre à la réponse attendue;
- difficile à construire car elle doit être sans ambiguïté et donner lieu à une seule bonne réponse ou à un ensemble de réponses toutes prévisibles.

Exigences et règles de rédaction:

Question directe et phrase à compléter:

- doivent être formulées sans ambiguïté: cette règle peut paraître triviale, mais voici un exemple donné par le MEQ (1981, p. 19) qui démontre bien toute l'importance d'une formulation exempte de toute ambiguïté:
  "Dans la fraction 2/7, le 2 est le _____"

Le rédacteur peut penser que la réponse est évidemment le numérateur. Mais que faire si la personne répond "le chiffre du haut" ou "le plus petit chiffre", ou le "chiffre pair"? Reformuler ainsi:

"Dans la fraction 2/7, le chiffre 2 s'appelle _____"

- s'assurer qu'il n'y a qu'une bonne réponse possible (ou qu'un mot possible pour chaque espace laissé en blanc); sinon, indiquer toutes les possibilités sur la clé de correction;
- lorsque la réponse est le résultat d'un calcul, spécifier le niveau de précision attendu.

Phrase à compléter:

- préférer la question directe à la forme phrase à compléter;
- laisser un espace pour chaque mot attendu;
- ne pas multiplier les espaces de telle sorte que l'énoncé ne soit plus compréhensible;
- ne laisser en blanc que les mots importants;
- ne pas mettre d'espace au début d'un énoncé;
- laisser tous les espaces de même longueur et suffisamment longs pour écrire le plus long mot;
- éviter les indices (article, espace proportionnel à la longueur du mot, etc.).

Test de closure:

- laisser complètes la première et la dernière phrase;
- supprimer les mots à intervalles réguliers (généralement intervalles de 5 à 17 mots; toujours le même nombre dans le même test). Plus l'intervalle est court, plus la tâche est difficile. Ne pas tenir compte des chiffres et des noms propres dans le calcul des mots.

QUESTION À CORRECTION OBJECTIVE (suite):

Question à choix multiple:

Item qui consiste en un énoncé principal présenté sous forme de question ou de phrase à compléter et un certain nombre de réponses suggérées parmi lesquelles la personnes évaluée doit choisir la ou les bonnes réponses. Les mauvaises réponses sont appelées leurres ou distracteurs.

La question à choix multiple offre plusieurs variantes:

- **une seule bonne réponse:**

Exemple:

Dans la classification traditionnelle des oeuvres littéraires, on désigne les diverses manifestations de la littérature par l'expression

A) poésies didactiques
B) genres littéraires
C) paralitt/ratures
D) mémoires
E) messages oraux

SOURCE: Collège Marie-Victorin (1988), TRAPIC, p. 23.

- **la meilleure réponse:**

Exemple:

Parmi les aliments suivants, lesquels constituent la meilleure source de protéine?

(A) La viande et le poisson.
(B) Le pain et les céréales.
(C) Le lait et les légumineuses.
(D) Les fruits et les légumes

Réponse: A

SOURCE: MEQ (1991), op. cit. p. 23.

Question à choix multiple (suite):

- **plusieurs bonnes réponses:**

Exemple:

Lequel des pays suivants est membre de la communauté économique européenne?

1. Norvège
2. Danemark
3. Suisse
4. Portugal

Réponse:

(A) 1 et 2
(B) 2 et 3
(C) 1 et 4
(D) 2 et 4
(E) 1 et 3

SOURCE: SCOTVEC, Juillet 1988, p. 49 (Traduction libre).

- **le modèle négatif:** toutes les réponses sont bonnes sauf une qu'il faut choisir:

Exemple:

Le couloir des Grands Lacs et du Saint-Laurent est le centre de nombreuses activités manufacturières au Canada. Tous les facteurs suivants ont contribué à son développement SAUF

_____.

(A) la proximité du Bouclier canadien.
(B) l'abondance d'énergie électrique.
(C) les formes variées de communication.
(D) le pétrole des Appalaches.
(E) la proximité des États-Unis.

Réponse: D

SOURCE: MEQ (1991), op. cit., p. 23.

Question à choix multiple (suite)

- **classement selon un ordre donné:**

Exemple:

L'ordre logique des phrases qui suivent a été modifié. Dans quelle position faut-il replacer chacune d'elles pour que le paragraphe redevienne cohérent?

La tragédie, telle qu'illustrée par exemple par Corneille et Racine, représente principalement les malheurs de grands personnages.	1
Dans le théâtre des périodes qui ont suivi, cette démarcation en deux types aussi distincts est devenue de moins en moins présente.	2
La tragédie et la comédie constituent les deux variétés du genre dramatique qui sont caractéristiques du classicisme en France.	3
La comédie, comme chez Molière surtout, ridiculise les moeurs ou peint de manière vivante les vices individuels.	4

A) 2, 1, 3, 4
B) 3, 1, 4, 2
C) 3, 4, 2, 1
D) 1, 4, 3, 2

SOURCE : Collège Marie-Victorin, op. cit. p. 19.

- **question à partir d'un stimulus graphique (schéma, carte, photo, dessin, graphique, etc.):**

Exemple:

Quel énoncé décrit le mieux la relation entre X et Y présentée dans le graphique ci-haut?

A. Une corrélation positive parfaite
B. Une corrélation négative parfaite
C. Une corrélation curvilinéaire parfaite
D. Une faible corrélation négative
E. Une corrélation nulle

Question à choix multiple (suite)

- **substitution:**

Exemple:

> Coming to the city as a young man, he found a job as a newspaper reporter.
>
> Si on remplace coming par he came, comment doit-on poursuivre la phrase pour ne pas modifier sa signification?
>
> A) and so he found
> B) and found
> C) and there he had found
> D) and then finding
> E) and had found
>
> Réponse: B

Utilité et avantages:

- c'est la forme de question à correction objective qui permet le plus grand nombre d'applications: connaissance de faits, lois, principes, méthodes; application de lois, principes, méthodes; de même que certaines habiletés cognitives complexes comme la capacité d'analyse;
- flexibilité;
- objectivité et facilité de correction;
- avec 4 ou 5 choix, les possibilités de choix au hasard sont réduites à 25 p. cent ou 20 p. cent.

Limites:

- difficile à construire;
- difficile de trouver suffisamment de leurres plausibles dans certains cas;
- ne peut mesurer l'habileté à trouver une réponse par soi-même, ni la créativité, ni l'habileté à s'exprimer et à organiser sa pensée;
- la variante plusieurs bonnes réponses exige un haut degré d'habileté déductive et ne donne aucun crédit à la connaissance partielle.

Question à choix multiple (suite et fin):

Exigences et règles de rédaction:

Applicables à la formulation de l'énoncé:

- utiliser une seule idée ou un seul problème dans la question et ne mesurer qu'un aspect par question;
- formuler des questions pour lesquelles la bonne réponse est toujours justifiable;
- formuler la question ou la phrase à compléter de façon claire et précise, et voir à ce que le niveau de langue et le vocabulaire utilisés soient appropriés aux personnes qui ont acquis la connaissance ou développé l'habileté à mesurer par d'autres moyens que l'assistance à un cours donné dispensé par un professeur en particulier;
- s'il s'agit d'une question, elle doit présenter un problème précis et être compréhensible en elle-même sans recours aux choix de réponse fournis;
- s'il s'agit d'une phrase à compléter, l'énoncé et chacune des réponses suggérées doivent être cohérents aux points de vue grammatical et syntaxique;
- éviter la négation ou la mettre en évidence (caractère gras, souligné, majuscules, etc.) et éviter à tout prix la double négation;
- exclure tout indice permettant de deviner la bonne réponse (indices sémantiques, recoupement entre les questions, etc.).

Applicables à la formulation des réponses suggérées:

- elles doivent toutes être plausibles pour une personne qui n'est pas suffisamment informée;
- elles doivent avoir à peu près la même longueur (les bonnes réponses ont tendance à être plus longues parce que plus nuancées);
- elles doivent toutes être de même nature sémantique et présenter une consistance grammaticale avec l'énoncé;
- aucune ne doit être équivalente à une autre;
- elles doivent être claires et sans ambiguïté;
- construire les mauvais choix de réponse à partir des erreurs courantes rencontrées en classe, ou des conceptions erronées mais répandues, ou de réponses vraies en soi mais ne correspondant pas aux exigences du problème, ou trop générales ou trop limitées;
- ne pas abuser de «Aucune de ces réponses» ou «Toutes ces réponses»; si on les utilise, voir à ce qu'ils représentent à l'occasion la bonne réponse, et les éviter lorsqu'on demande de choisir la meilleure réponse;
- lorsque c'est possible, présenter les choix de réponse par ordre alphabétique, logique ou chronologique; sinon, les présenter de façon aléatoire;
- identifier les choix de réponse par des lettres majuscules pour éviter la confusion avec les numéros des questions;
- disposer les réponses suggérées en colonne dans un bloc séparé de l'énoncé;
- toujours disposer l'énoncé et tous les choix de réponse sur une même page.

QUESTION À CORRECTION OBJECTIVE (suite)

L'association (ou l'appariement):

Item qui présente généralement deux listes d'éléments à associer; l'une de ces listes constitue l'ensemble-question et l'autre l'ensemble-réponse. Si le nombre d'éléments dans les deux listes est le même, on parle d'appariement complet, sinon, il s'agit d'appariement incomplet.

On distingue les formes suivantes:

- **la forme simple qui comporte deux colonnes seulement:**

Exemple:

Associez chaque découverte ou invention de la liste A avec le scientifique de la liste B qui lui est associé. Indiquez entre parenthèse le numéro correspondant à votre réponse.

LISTE A: Découvertes / inventions		LISTE B: Scientifiques
Utilisation du chloroforme comme anesthésiant	( )	1. BAIRD
Fabrication de la dynamite	( )	2. BELL
Développement de la machine à vapeur	( )	3. DARWIN
Invention de la télévision	( )	4. FARADAY
		5. NOBEL
		6. SIMPSON
		7. WATT

SOURCE : Traduction et adaptation libres de SCOTVEC, Juillet 1988, p. 55

L'association ou l'appariement (suite)

- la **forme composée** qui comporte plusieurs ensembles-réponses (généralement deux) à associer à l'ensemble-question, et qui présente donc trois colonnes (ou plus):

Exemple:

Associez chacun des explorateurs énumérés ci-dessous au pays mandataire et à la région qu'il a explorée.

Explorateurs	Pays mandataire	Région
1. J. Cabot	A. Angleterre	1. Amérique du Nord (Côte est)
2. P.A. Cabral	B. Espagne	2. Amérique du Sud (Côte est)
3. J. Cartier	C. France	3. Antilles
4. C. Colomb	D. Portugal	4. Saint-Laurent
5. H. Hudson		
6. Verrazano		

Réponse

1.	(A)	(1)	4.	(B) (3)
2.	(D)	(2)	5.	(A) (1)
3.	(C)	(4)	6.	(C) (1)

SOURCE: MEQ (1981) op. cit. p. 31.

- l'**exercice de classification** qui permet d'associer une série de caractéristiques, d'affirmations, de catégories à chacun des éléments de l'ensemble-question:

Exemple:

Dites quel sera l'effet de chacune des mesures économiques énumérées ci-dessous. Inscrivez à côté de chaque mesure la lettre qui correspond à l'effet que vous jugez le plus probable.

A- augmentera les inégalités de revenus
B- diminuera les inégalités de revenus
C- n'affectera pas les inégalités de revenus

1.	Augmentation progressive de l'impôt sur le revenu	(B)
2.	Introduction d'un impôt spécial sur les gains de capitaux	(B)
3.	Introduction d'une taxe de vente sur les vêtements	(A)

SOURCE: MEQ (1981) op. cit. p. 34.

L'association ou l'appariement (suite et fin)

Utilité et avantages:

- peut être utilisé pour vérifier les connaissances et la capacité à établir des liens entre deux éléments (concepts avec leur définition, lois ou principes avec leur application, auteurs avec leurs oeuvres, maladies avec leurs symptômes, etc.);
- moyen économique de mesurer en même temps la relation entre plusieurs éléments d'information factuelle;
- laisse peu de place au hasard lorsque l'appariement est incomplet;
- la classification permet de mesurer plus que la simple acquisition de connaissances (relation de cause à effet, par exemple).

Limites:

- parfois difficile à construire parce que tous les éléments de chaque ensemble doivent être de même nature;
- limité aux situations où au moins 4 réponses peuvent être identifiées;
- risque de mettre l'accent sur des détails.

Exigences et règles de rédaction:

- chaque liste doit contenir des éléments homogènes;
- éviter les appariements complets: une liste doit être plus longue que l'autre (certains auteurs suggèrent 50 p. cent plus longue) pour éviter les choix par élimination;
- chaque élément de l'ensemble-question doit pouvoir n'être pairé qu'avec une seule bonne réponse (ce qui n'exclut pas que la même réponse soit bonne pour plusieurs énoncés);
- tous les éléments de l'ensemble-réponse doivent être plausibles pour chacun des énoncés de l'ensemble-question (par exemple, une liste d'auteurs à associer avec une liste d'oeuvres littéraires ne doit pas contenir d'auteurs de pièces musicales);
- placer les énoncés plus long dans l'ensemble-question car l'ensemble-réponse doit être lu plusieurs fois;
- disposer les éléments de l'ensemble-réponse selon un ordre repérable (logique, alphabétique, chronologique);
- donner des consignes très précises sur ce que chaque colonne représente, sur la nature de l'appariement à effectuer et la manière de le faire;
- placer tous les éléments de la question sur la même page.

QUESTION À CORRECTION OBJECTIVE (suite):

L'alternative (question de type vrai ou faux):

Question où on doit choisir parmi deux réponses possibles (vrai ou faux, oui ou non, correct ou incorrect, etc.).

Ses principales variantes sont:

- **la forme de base** qui est la plus simple où on choisit entre les deux réponses:

Exemple:

Les images d'action et les images visuelles sont les deux principales formes de la représentation mentale.

VRAI _____ FAUX _____

SOURCE : Cégep du Vieux-Montréal (1988). «Développement de l'enfant II»

- **la forme à correction** où on doit choisir entre les deux possibilités de réponse et corriger l'énoncé lorsqu'il est faux:

Exemple:

Indiquez si la proposition suivante est vraie (V) ou fausse (F). Si elle est fausse, transformez la section soulignée pour en faire une proposition vraie.

Dans le processus de la reconnaissance des acquis, on tient compte des apprentissages expérientiels et des apprentissages réalisés par assimilation d'information.

V ( ) F ( )

Correction, s'il y a lieu: _____

L'alternative (question de type vrai ou faux) (suite):

- **la question complétée par la réciproque** où on doit choisir entre les deux réponses et dire si la réciproque de l'énoncé est vraie ou fausse:

Exemple:

Indiquer si les énoncés suivants sont vrais ou faux et si la réciproque de ces énoncés est vraie ou fausse.

Encercler la lettre V si l'énoncé est vrai;
la lettre F si l'énoncé est faux;
les lettres RV si la réciproque est vraie;
les lettres RF si la réciproque est fausse.

Un carré est un quadrilatère. (V) F RV (RF)

Un triangle équilatéral est un triangle dont tous les angles sont égaux (V) F (RV) (RF)

SOURCE : MEQ (1991), op. cit. p. 38.

- **la question complétée par une troisième possibilité** où on doit choisir entre «toujours vrai», «toujours faux» ou «parfois vrai et parfois faux»:

Exemple:

Indiquez si l'énoncé suivant est toujours vrai (V), toujours faux (F) ou s'il peut être vrai ou faux selon les circonstances (VF). Indiquez votre choix en encerclant les lettres V, F ou VF placées à la suite de l'énoncé.

Si une personne vit à une latitude de 40°, elle vit au nord de l'Équateur. V F (VF)

SOURCE : MEQ (1991), op. cit. p. 38.

L'alternative (question de type vrai ou faux) (suite et fin):

Utilité et avantages:

- permet de vérifier la connaissance de faits particuliers et certaines habiletés de différenciation (entre faits et opinions, conclusions valables ou non, etc.);
- permet la vérification d'un grand éventail de connaissances;
- facile à corriger.

Limites:

- difficile à rédiger si on veut dépasser la simple acquisition de connaissances;
- risque de s'attarder à des détails;
- forte probabilité d'obtenir la bonne réponse au hasard (50 p. cent dans la forme de base);
- type d'épreuve souvent déconseillé par les spécialistes.

Exigences et règles de rédaction:

- utiliser des phrase positives;
- rédiger un nombre à peu près égal d'énoncés vrais et d'énoncés faux (entre 40 et 60 p. cent), et les distribuer au hasard;
- éviter les énoncés trop longs et ambigus;
- rédiger des énoncés de longueur comparable;
- prévenir si on décide de pénaliser pour les mauvaises réponses (par exemple, accorder 2 points pour les bonnes réponses et enlever 1 point pour les mauvaises réponses), ce qui a pour effet de diminuer les choix au hasard.

L'ÉPREUVE ORALE

Dans l'épreuve orale, la personne évaluée répond aux questions oralement plutôt que par écrit, et les questions lui sont généralement posées oralement par un ou plusieurs examinateurs. L'épreuve orale est une entrevue d'évaluation, et le lecteur intéressé se reportera aux pages 97 et 98 pour plus d'information sur ce type d'épreuve. Nous tenons à en reparler brièvement ici pour rappeler qu'un large éventail d'habiletés cognitives, des plus simples au plus complexes, peuvent être évaluées par une épreuve orale.

Même si on y emploie le plus souvent des questions à correction subjective demandant soit une réponse limitée, soit une réponse élaborée, l'épreuve orale peut aussi contenir des questions à correction objective comme la réponse courte et la question à choix multiple.

La personne évaluée doit être informée des buts de l'épreuve, des critères d'évaluation, du type de questions auquel elle peut s'attendre, ainsi que de la procédure suivie.

Les avantages, limites et exigences de l'entrevue sont décrites aux pages 97 et 98.

POSTFACE: Collaboration demandée pour l'amélioration de la première version du guide

Après avoir présenté le contexte général de la reconnaissance des acquis extrascolaires et la place qu'y tiennent les épreuves locales de mesure des apprentissages, le présent guide a décrit une démarche d'élaboration de ce genre d'épreuve en insistant d'une part sur l'établissement du référentiel et, d'autre part, sur les caractéristiques et les principes de rédaction propres à chaque type d'instrument de mesure.

Nous espérons que ce guide, malgré ou à cause de ses longueurs, aura un caractère pratique et sera facilement utilisable par les personnes à qui les collèges confieront la tâche d'élaborer des épreuves pour la mesure des acquis extrascolaires.

Nous avons décidé de publier une édition de rodage afin de recueillir les réactions des premiers utilisateurs et des premières utilisatrices de façon à améliorer la version finale du guide. Nous espérons donc recevoir vos commentaires sur différents aspects du guide: son utilité, ses lacunes, sa présentation, etc.

Cette décision de produire une édition de rodage a de plus été largement motivée par l'intention de remplacer les exemples qui n'originent pas du contexte de la reconnaissance des acquis extrascolaires au collégial par des exemples tirés de cette pratique. **Nous comptons particulièrement sur vous pour nous faire parvenir des exemples qui pourront éventuellement être choisis pour faire partie de la version finale du guide, avec mention de la source.** Le formulaire de la page 121 peut être utilisé à cet effet. Vous pouvez aussi, si vous le désirez, donner par écrit votre appréciation du guide de manière à contribuer à l'amélioration de l'ensemble de la version finale.

Il nous reste à souhaiter que le caractère technique et la longueur de ce guide ne seront pas des obstacles majeurs à son utilisation par les spécialistes de contenu des collèges chargés de porter un jugement sur les apprentissages déjà réalisés par les candidats et les candidates à la reconnaissance des acquis extrascolaires.

FORMULAIRE DE SOUMISSION D'EXEMPLES POUR LA VERSION FINALE DU GUIDE D'ÉLABORATION D'ÉPREUVES LOCALES POUR LA MESURE DES ACQUIS EXTRASCOLAIRES AU COLLÉGIAL

— Indiquez le type d'épreuve (entrevue, épreuve de performance, question à choix multiple, etc.):

— Indiquez l'exemple proposé avec la clé de correction:

— Indiquez la discipline:

Nom du collège: _____

Nom de l'expéditeur: _____

Téléphone ou on peut vous rejoindre: (_____)_____ _____

Date: _____

Faites parvenir ce formulaire à: **F.I.R.A.C.**
500 est, boulevard Crémazie
Montréal (Québec)
H2P 1E7

DOCUMENTS CONSULTÉS

AUGER, Réjean, FRÉCHETTE, Michel, 1988, «La définition de domaine, une étape essentielle dans l'élaboration d'un instrument de mesure», **Mesure et évaluation en éducation**, vol. 10, no 4, 5-22.

CANTIN, Solange, 1986, «La mesure et l'évaluation des acquis de formation extrascolaires», **Éducation permanente**, nos 83-84, 113-125.

CARDINET, Jean, 1987, «De nouvelles bases pour la certification», **Évaluer en toute équité, Actes de la 9e session d'étude de l'A.D.M.E.E., 30-31 oct. et 1er nov. 1986**, 1-10.

CARDINET, Jean, 1985, «Des instruments d'évaluation pour chaque fonction», **Mesure et évaluation en éducation**, vol. 8, nos 1 et 2, 45-118.

CLEP, 1982, **Guide to the Clep Examinations**, The College Board, New York, 196 p.

COLLÈGE MARIE-VICTORIN, 1988, **TRAFIC. Reconnaissance des acquis en français. Guide du candidat**, Enseignement aux adultes, Collège Marie-Victorin, 47 p.

HIVELY, Wells, 1974, «Domain-Referenced Testing: Part One, Basic Ideas. Introduction to Domain-Referenced Testing», **Educational Technology**, 5-16.

ISABELLE, Robert, 1984, **La reconnaissance des acquis de formation selon certains organismes américains**, Rapport de mission, Montréal, Fédération des cégeps, 60 p.

KNAPP, Joan, SHARON, Amiel, 1975, **A Compedium of Assessment Techniques**, CAEL, 50 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1988, **Acquis scolaires. Guide d'élaboration des instruments d'évaluation sommative à l'éducation des adultes**, Direction générale de l'éducation des adultes, 113 p., lexique et annexes.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1986, **Définition du domaine, Éducation économique, version révisée**, Document d'information, Direction de la formation générale, 19 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1985, **Éléments de docimologie, Fascicule 3, L'évaluation formative**, Québec, 118 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1981, **Guide docimologique, Fascicule 5, Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure**, Direction générale du développement pédagogique, 54 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1987, Direction générale de l'éducation des adultes, **Acquis extrascolaires. Cadre de reconnaissance des acquis extrascolaires**, 53 p. (dernière paginée: 49).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1987, Direction générale de l'éducation des adultes, **Acquis extrascolaires. Guide d'élaboration des fiches d'auto-évaluation et des grilles d'entrevue d'évaluation**, 29 p. (dernière paginée: 21).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1987, Direction générale de l'éducation des adultes, **Acquis extrascolaires. Guide d'élaboration des examens-synthèse**, 243 p.

QUÉBEC, M.E.S.S., 1985, BRIND'AMOUR, Michel, **Méthode d'élaboration de matériel d'évaluation développée à l'éducation des adultes en formation professionnelle de 1977 à 1985**. Synthèse préparée pour le forum: «Perspective de développement en reconnaissance des acquis de formation», Direction de l'enseignement collégial, Direction des affaires éducatives, Service de la formation des adultes, 9 p.

LANDRY, Francine, 1988, **Bibliographie des documents québécois sur la reconnaissance des acquis extrascolaires**, Montréal, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (F.I.R.A.C.), collection Études et réflexions, no 15, 45 p.

LANDRY, Francine, juillet 1988, **La formation manquante: une charnière entre la reconnaissance des acquis et la formation au collégial**, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (F.I.R.A.C.), collection Études et réflexions, no 14, 69 p.

LANDRY, Francine, 1987, **Vocabulaire de la reconnaissance des acquis (2e version)**, Montréal, Fédération des cégeps, Études et réflexions, no 9, 84 pages.

LELIÈVRE, Lucien, 1988, «Convergences nouvelles au collégial», **Pédagogie collégiale**, vol 2, no 1, 5-8.

MORISSETTE, Dominique, 1984, **La mesure et l'évaluation en enseignement**, U.Q.T.R., Les Presses de l'Université Laval, 423 p.

SCALLON, Gérard, 1974, «L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation», **Prospectives**, vol. 10, no 4, 263-269.

SCALLON, Gérard, 1988, **L'évaluation formative des apprentissages, Tome 1, La réflexion, Tome 2, L'instrumentation**, Les Presses de l'Université de Montréal, 171 p. et 263 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATION COUNCIL (SCOTVEC), 1988, **National Certificate. Guidelines for Module Writers. How to write a Module Descriptor**, 42 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATION COUNCIL (SCOTVEC), 1988, **The National Certificate. A Guide to Assessment**, 75 p.

SHECKLEY, Barry, 1988, «Institutional Policies and Practices for Assessing Prior Learning: Results of a National Survey», **Casl News**, vol. II, no 5, p. 8.

SIMOSKO, Susan et al., à paraître, **La reconnaissance des acquis. Manuel de l'évaluateur**, LANDRY, Francine, traduction et adaptation, Modulo Éditeur.

TYLER, Ralph W., 1986, **Changing Concepts of Educational Evaluation**, International Journal of Educational Research, vol. 10, no 1, Toronto, Pergamon Press, 113 p.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce au soutien financier du Programme d'aide à l'innovation du ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec.